OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK II. GRUDZIEŃ 1930 ZESZYT 10

PRZEMÓWIENIE P. MINISTRA W. R. I O. P. D-ra SŁAWOMIRA CZERWIŃSKIEGO

NA OTWARCIU BIBLJOTEKI NARODOWEJ W WARSZAWIE W DNIU 28 LISTOPADA 1930 R.

Z niezwykłem wzruszeniem, z uczuciem głębokiej pokory osobistej, ale równocześnie z poczuciem godności i dumy narodowej, zabieram w tej chwili głos, aby dokonać aktu, który, wierzę w to mocno, zapisze się trwałemi głoskami w dziejach kultury polskiej.

Oto witam Cię, Najdostojniejszy Panie Prezydencie Rzeczypospolitej, witam Was, Dostojni Goście, witam w szczególności Was wszystkich, ale nieraz jakże zasłużonych pracowników na niwie ducha polskiego i ogłaszam Wam, że z dniem dzisiejszym otwiera swe podwoje Bibljoteka Narodowa w Warszawie.

I myślę, że nie myli mnie uczucie, mówiąc mi, że w chwili tej dokonywa się akt historycznego dla kultury polskiej znaczenia. Bo jakże mnie mylić może, skoro jest rzeczą oczywistą, że w chwili tej nawiązujemy jedną z ważnych nici naszej pracy kulturalnej, zerwaną przed półtora niemal wiekiem przez przemoc zaborców. Wystarczy stwierdzić, że podwaliną tej otwieranej przez nas dzisiaj bibljoteki jest zagrabiona nam przed 135 laty Bibljoteka Załuskich. Zaprawdę, trudno o wymowniejszy, niż geneza Bibljoteki Narodowej, dowód ścisłego związku naszego odradzania się kulturalnego z odrodzeniem państwowem. Oto widzimy, jak w wieku niewoli po całej Europie rozproszone skarby naszej kultury z chwilą odzyskania niepodległości, jakgdyby siłą cudownego magnesu ścią-

gane, dążą do serca Ojczyzny, do stolicy Polski. Ze wschodu powracają zbiory Załuskich i Towarzystwa Przyjaciół Nauk, z zachodu — bibljoteki rapperswilska, battignolska, Towarzystwa Demokratycznego i inne. A równocześnie w kraju wytryska źródło ofiarności publicznej i ludzie pojedynczy, osoby prywatne śpieszą z własnemi, nieraz przez pokolenia całe gromadzonemi księgozbiorami, by ofiarować je i włączyć do Bibljoteki Narodowej. I oto jesteśmy świadkami tego, rzecby można, cudu, że ta, licząc od dnia jej wskrzeszenia, najmłodsza bibljoteka polska odrazu, w pierwszym dniu swego istnienia, jest równocześnie jedną z największych i najbogatszych, posiadając ponad 500.000 numerów inwentarza i zawierając w swych magazynach rękopisy i inkunabuły takiej ceny i naukowej wartości, że mogłyby one być chlubą każdej nawet najstarszej i najbogatszej bibljoteki świata.

Czy jest to istotnie cud? Zapewne. Cud Opatrzności, która nas z domu niewoli na światło wolności wywiodła. Cud sprawiedliwości dziejowej, która naprawiła krzywdę zbrodni, jakiej nigdy przedtem nie widziały dzieje. Ale pamiętajmy, że cud ten został okupiony obfitą ofiarą krwi szarego żołnierza polskiego oraz genjuszem i wolą nieugiętą wodza tych naszych szarych zastępów.

To też w dniu, w którym otwieramy podwoje tej świątyni kultury polskiej, w której pełnić się będzie błogosławione misterjum duchowej współpracy wieków minionych z pokoleniem żyjącem, niechaj w tym dniu myśl nasza pobiegnie na dalekie i bliskie krwawe pobojowiska, niech przypadnie dziękczynna do grobu Nieznanego Żołnierza, niech kwiatem wdzięczności rozsypie się u stóp zwycięskiego Wodza.

A my, którym dane jest spożywać owoce zwycięstwa, baczmy, abyśmy nietylko niczego z nich nie uronili, ale abyśmy pomnożyli i w opoce ducha utrwalili to, co siłą miecza odzyskane zostało.

Fundowanie Bibljoteki Narodowej nie kończy się z dniem dzisiejszym. Nam, przedstawicielom władzy państwowej, wypada pamiętać, że Bibljoteka Narodowa nie posiada jeszcze

własnej, godnej jej majestatu siedziby. Budowa gmachu Bibljoteki Narodowej staje się z dniem dzisiejszym zadaniem tem bardziej aktualnem. Nie będziemy mogli przystąpić do niego natychmiast. Trzeba pierwej wybudować nową siedzibę dla starszej siostrzycy tej Bibljoteki — dla naszej czcigodnej Bibljoteki Jagiellońskiej, który to gmach zaczniemy wznosić już najbliższą wiosną. Bibljoteka Narodowa na własny gmach będzie musiała poczekać jeszcze lat kilka. Przewidując to, a nie chcąc, aby ten tak bogaty księgozbiór aż do tego czasu leżał w prowizorycznych magazynach, niedostępny dla pracy naukowej, weszliśmy w porozumienie z zarządem Wyższej Szkoły Handlowej, dopomogliśmy finansowo do wzniesienia gmachu jej własnej bibljoteki, wprowadziliśmy się do niego jako zasobny lokator, opłacając czynsz dzierżawny za kilka lat zgóry, i w ten sposób dostarczyliśmy Bibljotece Narodowej siedziby, wprawdzie tymczasowej, ale wcześniejszej i pewnej, a której wygodę i splendor zewnętrzny nasi Wielce Szanowni Goście dzisiaj sami mają sposobność osądzić.

Wydaje nam się, że w gmachu tym polska Bibljoteka Narodowa będzie mogła pełnić godnie swą dziejową pracę. Niech idzie ta praca, niech w murach tych mówią do nas wieki, niech tu uczony polski znajduje natchnienie dla nowych ducha zdobyczy, niech tu młodzieniec polski, co po mądrość wieków w te mury wejdzie, znajdzie w nich pokarm, który prawdą i dobrem duszę mu rozświetli. A gdy życzenie to wypowiadam, to mi się wydaje, że genjusz naszej starej kultury, że głosy pokoleń minionych, że duchy wszystkich tych mężów światłych a sprawiedliwych, uczonych a szlachetnych, których myśl i uczucie zamknięte są w zgromadzonych tu księgach, że wszystkie te duchy są tu w tej chwili wśród nas, na tej sali, i że wraz z nami mówią: „Quod felix, faustum, fortunatumque sit!“

Z PROPAGANDY POLSKIEJ MYŚLI WYCHOWAWCZEJ ZAGRANICĄ

Artykuł poniższy stanowi wyjątek jednego z wykładów, których szereg wygłosiłem podczas dłuższego swego pobytu zagranicą. Tematem ich było obecne nasze szkolnictwo oraz polska myśl wychowawcza, odbyły się zaś one w następujących miastach: w Hamburgu — staraniem tamtejszego towarzystwa nauczycielskiego „Gesellschaft der Freunde der vaterländischen Erziehung" w t. zw. Curiohaus, w Berlinie — staraniem „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" w sali Instytutu oraz w Radjo, w Bernie szwajcarskiem również w Radjo, w Genewie — staraniem „Institut d'Etudes Slaves" i w Zurychu — staraniem i w gmachu „Eidgenössische Technische Hochschule". Znaczna frekwencja słuchaczy — przeważnie ze sfer pedagogicznych, toczące się po wykładach żywe dyskusje, tudzież obszerne omówienia w pismach fachowych i codziennych, świadczyły o istotnem zainteresowaniu dla polskiej myśli i życia pedagogicznego oraz o rzeczywistej potrzebie takiej akcji uświadamiającej.

Nie bez pożytku zapewne byłoby dokładniejsze sprawozdanie z doświadczeń i spostrzeżeń, poczynionych przeze mnie przy tej sposobności, nie bez pożytku choćby ze względu na wskazania metodyczne dla naszej propagandy kulturalnej. Odkładając je jednak do innego czasu i miejsca, porzestanę tu jedynie na pewnych bardziej charakterystycznych uwagach o Szwajcarji i Niemczech, odnoszących się do ich stosunku do nas.

Szwajcarja przestrzega naogół dość skrupulatnie pewnej — żeby tak rzec — poprawnej neutralności wobec Polski. Nie znaczy to, byśmy nie mieli wśród Szwajcarów mniej lub więcej oddanych nam przyjaciół. Mamy ich zwłaszcza w Szwajcarji romańskiej, np. w Genewie, gdzie Delegacja polska z p. ministrem Fr. Sokalem na czele, a przy nader skutecznej pomocy pani ministrowej Marji Sokalowej, tworzy niezmiernie żywotny ośrodek sympatji dla Polski, coraz żywsze stosunki zaś z B. I. E. (Międzynarodowem Biurem Wychowania), którego rząd polski jest, jak wiadomo, jednym z nielicznych i wcale hojnym członkiem, wytwarzają teren coraz ściślejszej współpracy i wymiany umysłowej, ażeby przypomnieć tylko ostatni pobyt pp. Ferrière'a i Claparède'a w Polsce. Mniej przyjaciół natomiast posiadamy w Szwajcarji niemieckiej, podlegającej, oczywiście, silniejszym

wpływom wrogich nam czynników, aczkolwiek i tu bynajmniej nie brak ich zupełnie, że wymienię tylko, jako przykład, rektora techniki p. Nigglie-go, osobistego przyjaciela ś. p. prezydenta Narutowicza, a nader uprzejmego organizatora mojego wykładu w Zurychu.

Najbardziej szkodzi nam panująca naogół w Szwajcarji nieraz wręcz niewiarogodna nieznajomość Polski, albo, co gorsza, fałszywe zgoła a z pewnej strony nader gorliwie krzewione opinje. To też odpowiednie przeciwdziałanie ze strony Polski byłoby bardzo wskazane, tem bardziej, że zasadniczo teren (przynajmniej narazie) jest dość podatny, rola Szwajcarji zaś w świecie kulturalnym wogóle a pedagogicznym w szczególności jest, jak wiadomo, znaczna. Żyjąca jeszcze pamięć Kościuszki, nazwiska wybitnych działaczy i uczonych polskich, dla których Szwajcarja (zwłaszcza Zurych, Genewa i Fryburg) były w czasach ucisku „domem wolności", dobra a nieraz wprost przykładna konduita naszej młodzieży, kształcącej się w tutejszych szkołach średnich i wyższych, a wreszcie tak częsty w ostatnich czasach kontakt z delegatami Polski, przybywającymi tu na rozliczne kongresy, przeciwważają niewątpliwie wrogą nam akcję. Mimo to, powtarzam, energiczniejsza z naszej strony kontrakcja byłaby wielce pożądana. Nie ulega zaś wątpliwości, że szczególnie dziedzina wychowania, wciąż jeszcze niezmiernie estymowana w ojczyźnie Rousseau'a i Pestalozziego, stanowi jedno z najwdzięczniejszych, jak mogłem się przekonać, pól dla rzetelnej propagandy naszego dobrego imienia, zwłaszcza, że w dziedzinie tej posiadamy wartości, które bodaj czy nie ze zbytnią skromnością ukrywamy pod korcem, choć one właśnie (jak dowiodło np. entuzjastyczne sprawozdanie p. Ferrière'a z pobytu w Polsce) mogą w wysokim stopniu przyczynić się do podniesienia nas w opinji Europy.

Odnosi się to także *mutatis mutandis* do Niemiec. Tylko, że warunki są tu oczywiście o wiele trudniejsze.

Kiedy przyjechałem tam jesienią ubiegłego roku, zainteresowanie Polską było, głównie dzięki Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu, znaczne i poważne. Śmiało rzec można, że wystawa ta stanowiła dla Niemców pierwszą lekcję poglądową, unaoczniającą im, czem Polska jest w istocie i czem być może. Oszołomiła ich nieco i — nauczyła Polskę cenić. W „Saisonstaacie" ukazała im wielką realną siłę, chcącą żyć i tworzyć, umiejącą organizować się i pracować. Na tyle osławioną „polnische Wirtschaft" rzuciła jasny snop światła, jakże inaczej oświetlający rzeczywistość, niż w owym zniekształconym obrazie, który złośliwy przesąd starał się o nas narzucić światu. W każdym razie nie ulega wątpliwości, że w porównaniu z dzisiejszym stanem ponownie zaognionego antypolonizmu z pod znaku Treviranusa, Hugenberga i Hittlera nastroje ówczesne w Niemczech — wtedy jeszcze „Stresemannowskich" — określićby można, pomimo wszystko, jako względnie — łagodne. Nie sądzę zresztą, by nawet dziś, w tak potężnie

znowu wezbranem morzu nienawiści[1] zatonąć miały całkowicie owe lepsze jednostki i grupki ludzi, myślących o godniejszem ułożeniu się stosunku między Niemcami a Polską.

Im to poświęcić chcę słów parę. Winienem je choćby tylko sprawozdawczej prawdzie.

Przy tem chodzi mi przedewszystkiem o tę sferę, z którą się najbliżej stykałem, t. j. pedagogiczną.

I tu na samo czoło wysunąć muszę wyniosłą postać prof. F. W. Foerstera. Wielki ten pedagog, najszlachetniejszy bojownik o prawdę i prawo Chrystusa w życiu, wychowaniu i polityce, żyje dziś jako banita w Paryżu. Stosunek Foerstera i jego grupy do Polski zbyt dobrze jest znany, iżby wymagał bliższych omówień[2]. Dwukrotne spotkanie się moje z Foersterem, w Paryżu i Genewie, przekonało mnie, że w poglądach tego nieustraszonego i mimo tylu ciosów i — wieku z nieugiętą mocą i wiarą dźwigającego nadal wręcz nadludzki ciężar swego posłannictwa, nie nastąpiła żadna zmiana, żadne załamanie się, żaden oportunistyczny kompromis. Dość przejrzeć zresztą numery wydawanego przezeń i — powiedz-

---

[1] Jako niezmiernie drastyczny przykład tej systematycznie uprawianej w szkole nienawiści, jeden z wielu, ale chronologicznie ostatni, posłużyć może nowe wydanie atlasu szkolnego: „Putzger, Pehle und Silberborth: Historischer Schulatlas. Neue Ausgabe. Verlag von Velhagen und Klasing, Bielefeld und Leipzig. 1930" oraz dodatkowy tom: „Erläuterungen zu Putzgers historischem Schulatlas. Neue Ausgabe von Max Pehle und Hans Silberborth", wyd. tamże 1929. Polecając szczegółowsze zaznajomienie się z tem zbiorowiskiem niesłychanych kłamstw i fałszerstw (nietylko zresztą o Polsce) oraz odpowiednie zużytkowanie go wszystkim, pracującym na polu zbliżenia międzynarodowego przez szkołę a w szczególności przez naukę historji, muszę poprzestać w tem miejscu na przytoczeniu tylko jednego wyjątku. Oto, w jaki sposób autorowie, nie znajdujący wogóle w ciągu całej historji ani jednego dobrego słowa o Polsce, przedstawiają obecne położenie Niemców w Polsce: „Viel schlimmer (niż w Czechosłowacji) ergeht es den Deutschen in Polen (uw.: druk rozstrzelony w oryginale), an das allein Reichsdeutschland Gebiete mit mehr als 1½ Million deutscher Bevölkerung abtreten musste, im Norden, am Unterlauf der Weichsel, uralt deutsches Ordensland, im Süden das durch deutschen Fleisz erschlossene Industriegebiet Oberschlesiens (vgl. Karten 85 und 97). Durch Rechtsbeugungen, polizeiliche Schikane, wirtschaftlichen Boykott, Verbot deutscher Schulen sollen die Deutschen des heutigen Polens gezwungen werden, ihr Deuschtum aufzugeben" (Erläuterungen... str. 100). — Sapienti sat!

[2] Omówiłem go już zresztą we wstępie do wydanego przeze mnie dziełka p. t. „Etyka a polityka" (Lwów, Gubrynowicz i Syn).

my otwarcie — niemal zupełnie przez niego samego „obsługiwanego" dwutygodnika „Die Zeit" (wychodzącego w Berlinie), w szczególności zaś jego artykuły, odnoszące się do zagadnień polskich, ażeby przekonać się, jakiego niezłomnego w Foersterze Polska ma przyjaciela.

Nie na tej foersterowskiej jednak, lecz na innej platformie doświadczyłem pewnych „zbliżeń" ze strony Niemców, a mianowicie bądź na platformie ideologji obozu socjalistycznego, bądź pacyfistycznego, bądź zainteresowań przedewszystkiem teoretycznych.

Co do socjalistów, są oni, jak wiadomo, głównymi przedstawicielami t. zw. nowego szkolnictwa w Niemczech. Badając je, musiałem, oczywiście, natknąć się na tych pedagogów, reprezentujących tam wciąż jeszcze jeśli nie rewolucję, to awangardę pedagogiczną.

I tak, należy tu niewątpliwie gimnazjum im. Dürera w Dreznie. Jest to gimnazjum „eksperymentalne", podobnie jak gimnazjum im. Lichtwarka w Hamburgu i gimnazjum realne w Neukölln (Berlin), pozostające obecnie pod kierownictwem Fritza Karsena. Szczególna jego cecha polega na zupełnie wybitnej uprawie ducha międzynarodowego (przez nauczanie, wymianę uczniów z zagranicą, korespondencję uczniowską i t. d.). Właśnie, gdy je zwiedzałem, przybyła wracająca z Międzynarodowego Kongresu Kobiet w Pradze grupa przedstawicielek rozmaitych państw: Francji, Danji, Holandji, Stanów Zjedn. Am. Półn. i t. d. Ucieszono się niezmiernie, gdym jako outsider przyłączył się do grupy, powiększając w ten sposób mimowoli przedstawicielstwo międzynarodowe. Na lekcjach śpiewano wspólnie w różnych językach, uczenice i uczniowie (gimnazjum jest koedukacyjne) odczytywali swe elaboraty z pobytu (grupowego) w rozmaitych krajach zagranicą — niektórzy w języku tychże krajów, — panie wygłaszały przemowy do klasy i t. d. O Polsce nie było wprawdzie wtedy mowy, jednakowoż w sposób mniej głośny, za to bardziej sympatyczny, miałem innego dnia okazję mówić o Polsce w jednej z klas niższych. Uczyniłem to na własne życzenie uczniów, nie w formie wykładu, lecz swobodnej pogawędki. Wobec ducha, panującego w tym zakładzie, zrozumiałem jest, że wkońcu wszyscy wyrazili życzenie odwiedzenia Polski.

Zainteresowanie dla Polski i chęć jej odwiedzenia objawili również wychowankowie obu wspomnianych szkół średnich, zwłaszcza Karsenowskiej. Nie ukrywali jej i sami pedagogowie, np. genjalny dydaktyk P. G. Münch z Lipska oraz znany pisarz pedagogiczny, radca szkolny Hilker z Berlina, kierownik „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht", dzięki staraniom którego odbyły się moje wykłady berlińskie i który pozatem także w sposób, należy przyznać, objektywny w redagowanym przez siebie miesięczniku „Pädagogisches Zentralblatt" umieszcza dość często wiadomości, a nawet dłuższe artykuły, o szkolnictwie polskiem.

Wyjazd do Polski zrealizowała dwuosobowa delegacja pewnej grupy nauczycieli lipskich, którzy, jako t. zw. Arbeitsgemeinschaft, wzięli sobie

na zadanie porównawcze badanie programów i podręczników szkolnych w rozmaitych krajach Europy. W tym też celu mieli owi delegaci wyjechać do Polski, ażeby wejść w bezpośredni kontakt z polskiemi władzami szkolnemi i nauczycielstwem. „Wrażenia z mej podróży do Polski mogę określić słowami: jedyne w swoim rodzaju i podniosłe (einzig und erhebend)" — pisał mi potem jeden z nich, powróciwszy do kraju.

Sympatyczny z natury rzeczy panuje stosunek do nas w Niemieckiej Sekcji Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania z panią Elżbietą Rotten i Karolem Wilkerem na czele, oraz w t. zw. Bund entschiedener Schulreformer, z której to grupy, obok samego Pawła Oestreicha, wymienić należy jeszcze znanego pisarza pedagogicznego Zygfryda Kaweraua.

Pozatem z dowodami jeśli nie wręcz sympatji, to choćby teoretycznego tylko zainteresowania spotykałem się ze strony innych jeszcze grup, jak np. wspomnianego towarzystwa „Gesellschaft der Freunde der vaterländischen Erziehung" w Hamburgu z dyr. Zeidlerem na czele, jednym z twórców słynnej „rewolucji pedagogicznej", a dziś autorem wybornej książki p. t. „Die Wiederentdeckung der Grenze", głoszącej hasło odwrotu od radykalizmu pedagogicznego, — bądź też ze strony tak wybitnych jednostek, jak Wyneken, Geheeb, prof. W. Stern, Petersen, Deuchler i i. „Pragnę przy sposobności zauważyć — pisał mi dyrektor Instytutu Pedagogicznego w Mainz, p. Feldmann — że szkolnictwo Pańskiego kraju interesuje mnie w szczególniejszym stopniu i że cieszyłoby mnie, gdybym mógł się w tej sprawie zwrócić do Pana".

Zapewne, są to wszystko „rari nantes in gurgite vasto". Z tem większą ich tu pohopnością wspominam. Czy możemy jednak sprawić, by liczba ich wzrosła? Contra spem spero. Albowiem w czasie pobytu swego w Niemczech utwierdziłem się w przekonaniu, że poza wszystkiemi dobrze nam znanemi czynnikami, powodującemi lub sprzyjającemi wrogiemu stosunkowi Niemców do nas, jednym z nienajmniej ważnych jest — w wielu wypadkach — bądź zupełna niewiedza, bądź zła wiedza o Polsce, krzewiona, jak wspomniałem, konsekwentnie i celowo przez prasę i szkolnictwo oficjalne. Przekonały mnie o tem dyskusje, rozmowy prywatne oraz — listy, w rodzaju np. tego, który otrzymałem od pewnego profesora jednego z uniwersyteckich wydziałów pedagogicznych, a z którego pozwolę sobie przytoczyć tu następujący urywek:

„Für mich persönlich bedeutet die Bekanntschaft mit Ihnen mehr, als Sie vielleicht vermuten können. Ich liebe mein Vaterland. Es ist etwas für Polen schlechthin Selbstverständliches, dasz man dort das seine liebt. Das hat mir schon damals im Oktober 1918 imponiert. Der Gedankenaustausch mit Ihnen, bei dem Sie mehr der Gebende, ich der Empfangende war, hat mir nun doch mehr, als es ein Buch hätte geben können, das Verständnis der treibenden Kräfte im polnischen Staats- und Geistesleben erschlossen. Das schwierigste im politischen Denken ist stets bei sachlicher

Wahrung der eigenen Belange die Grundberechtigungen der „andern" Seite zu verstehen d. h. zu würdigen, zu billigen und anzuerkennen. Man ist als ein der Bildung beflissenes Wesen immer dankbar, wenn man falsche Ansichten durch gerechtere „Ein-sichten" hat korrigieren können. Für mich sind Sie, lieber Herr Professor, eine Art von unsichtbarem Gewissen geworden, vor dem ich meine Ansichten und Urteile über Ihr Vaterland Polen zu verantworten habe..."

(„Dla mnie znajomość z Panem znaczy więcej, niż to Pan może przypuszczać. Kocham swą ojczyznę. Jest to zupełnie oczywiste, że i w Polsce swoją ojczyznę kochają. Zaimponowało mi to już wówczas w październiku 1918 r. Wymiana myśli z Panem, w której Pan był bardziej stroną dającą, ja zaś odbierającą, pozwoliła mi lepiej, niżby to uczynić zdołała książka, zrozumieć kierujące siły w polskiem życiu państwowem i duchowem. Najtrudniejszą rzeczą w myśleniu politycznem jest zawsze to, by, strzegąc w sposób rzeczowy własnych interesów, umieć równocześnie rozumieć także zasadnicze uprawnienia „drugiej" strony, t. j. ocenić je, przyznać im rację i uznać. Człowiek, jako istota, dążąca do kształcenia ducha, jest zawsze wdzięczny, gdy może fałszywe swe poglądy prostować przy pomocy słuszniejszych „wglądów". Dla mnie stał się Pan, kochany Panie Profesorze, rodzajem niewidocznego sumienia, przed którem odtąd będę musiał odpowiadać za swoje poglądy i sądy o Pańskiej ojczyźnie, Polsce...").

Miałżebym się mylić, wierząc w szczerość tych słów? A jeśli nie, to czy nie stanowią one nietylko niezmiernie pouczającego dokumentu, lecz także pocieszającego wpośród ciemnej nocy — światełka?...

POLSKA MYŚL WYCHOWAWCZA

...Nie ulega wątpliwości, że zagadnienia polityki i organizacji szkolnej posiadają bardzo doniosłe znaczenie, gdy chodzi o ujęcie danego systemu wychowawczego. Nie stanowią one jednak jego całokształtu. Głębiej bowiem sięgają i istotniej go określają pewne ogólniejsze siły i dążności, działające w nim i wyznaczające jego rozwój.

Otóż dwie takie zasadnicze tendencje zdają się obejmować i przenikać do gruntu obecne życie pedagogiczne Polski, mianowicie tendencja narodowa i demokratyczna. Obok nich, jako trzeci niemal równorzędny czynnik, wymienićby można jeszcze myśl naukowo-pedagogiczną. Gdy tamte tworzą naczelne wartości wychowawcze, ta

wyjaśnia je i racjonalizuje, a zarazem poszukuje i bada środki realizacyjne.

Zacznijmyż od nacjonalizmu polskiego i stwierdźmy odrazu, że byłoby zgoła niewłaściwe utożsamiać go z nacjonalizmem innych narodów. Nacjonalizm polski bowiem jest zjawiskiem w znacznej mierze odrębnem; to też zrozumieć go można jedynie na tle specjalnej jego genezy. Wyrósł on nie, jak gdzieindziej, z poczucia mocy czy przemocy, lecz raczej niemocy politycznej (pod koniec XVIII w.). W okresie bowiem całkowitego upadku politycznego instynkt samozachowawczy kazał narodowi szukać sposobu, by przynajmniej ocalić ducha, uchronić się od rozpaczy, przysposobić grunt pod lepszą przyszłość. W tym celu należało przedewszystkiem utrzymać poczucie narodowej godności. Cel ten starano się osiągnąć i osiągnięto w dwojaki sposób: raz przez pamięć wielkich bohaterskich dziejów i odpowiedniej ich interpretacji, następnie zaś przez mistyczną wiarę w misję dziejową Polski, polegającą na odkupicielskiej śmierci dla zbawienia ludzkości, i w rychłe (po „trzech dniach" tak zwanej „próby grobu") ojczyzny zmartwychwstanie. Ten historycyzm i nacjonalizm, z których narodziła się również prawdziwie potężna poezja wieszcza, by wymienić tu tylko nazwiska Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego, musiały, oczywiście, później — w miarę rosnącego pozytywizmu — coraz bardziej gasnąć i słabnąć. Mimo to aż po ostatnie czasy wojenne zachował się w narodzie sam rdzeń owego historycyzmu w sensie przywiązania do własnych dziejów i czci dla wielkich postaci historycznych, oraz wiara — w gruncie rzeczy mistyczna — w rychłe odrodzenie państwowe.

Z wartości dziejowych niewątpliwie najgłębiej docierał i najszerzej sięgał wpływ owego prawdziwie imponującego testamentu, który pozostawiło odrodzone już w duchu, acz politycznie obumierające Państwo Polskie w uchwalonej przez Wielki Sejm nawskroś nowoczesnej i demokratycznej Konstytucji 3 maja 1791 r. Był to krzepiący wijatyk, dany narodowi na długą noc niewoli.

W ściślejszej dziedzinie wychowania wspomnieć należy w tym związku przedewszystkiem o wiekopomnej działalności Komisji Edukacji Narodowej, tego, jak ją słusznie nazwano, pierwszego w Europie Ministerstwa Oświaty, — działalności, która, aczkolwiek mało znana zagranicą, stanąć może jednak zupełnie godnie obok innych wielkich aktów pedagogicznych owego czasu. Co więcej, bez przesady możemy twierdzić, że pod wieloma względami wyprzedza ona nawet swój czas; odnajdujemy w niej bowiem pewne zasady i pomysły pedagogiczne, które dopiero znacznie później miały wypłynąć i dojrzeć, zdobyć rozgłos i znaczenie, jak np. zasadę nauki poglądowej nie w biernym typie Komenjusza, lecz raczej czynnym Pestalozziego, metodę pracy, pojętą nietylko jako naukę rzemiosła, czy robót ręcznych, lecz raczej jako zasadę i podstawę nauki wogóle, — instytucję sądu uczniowskiego w ujęciu zupełnie nowoczesnem, postulat wychowania cielesnego, naukę obywatelstwa i życia i t. d. — wogóle, by rzecz ująć syntetycznie, z jednej strony zadziwiający na owe czasy psychologizm, z drugiej zaś silnie zaakcentowane, jako cel, wychowanie społeczno-obywatelskie, — ten ostatni rys nader doniosły dla przebudowy nadmiernie indywidualnej psychiki polskiej.

W ten sposób dochodzimy do czysto duchowych walorów nacjonalizmu polskiego, które niebawem znaleźć miały bardziej systematyczny wyraz u najwybitniejszych myślicieli pedagogicznych, by wymienić tu tylko Bronisława Trentowskiego, Hoene-Wrońskiego, Estkowskiego, Szczepanowskiego, Lutosławskiego i i.

Co tedy stanowi treść tej polskiej pedagogiki narodowej? Ograniczając się jedynie do najistotniejszych jej rysów, stwierdzamy:

W ośrodku jej ideologji znajduje się nie świat zewnętrzny ze swemi materjalnemi wartościami i dobrami, a nawet nie społeczność ludzka, jako taka, lecz przedewszystkiem j a ź ń o s o b o w a, jako istota nieśmiertelna i twórcza. Wychowanie oznacza tedy rozwój tej jaźni — przez czynną i samodziel-

ną jej współpracę we wspólnocie duchowej z innemi jaźniami. (Trentowski).

Tak więc istotny rys tej pedagogiki stanowi samoodpowiedzialność, samowładność woli osobistej i samowychowanie.

Społeczność nie oznacza tu czegoś zgóry już danego i narzuconego, lecz związek duchowy, przez duchowe istoty dobrowolnie i wciąż odnówa wytwarzany. Taką formą bytu społecznego, jedną z najwyższych, jest także państwo. I ono nie „jest" czemś zewnętrznie raz na zawsze ustalonem, lecz „staje się" wciąż odnowa przez zespół i współdziałanie obywateli, t. j. ludzi podporządkowujących się z dobrej i wolnej woli wyższej idei, jaką reprezentuje państwo.

To dobrowolne obywatelstwo stanowi też względnie najwyższe określenie celu w wychowaniu polskiem. Jasne są wypływające z tych zasad wnioski pedagogiczne. Z pełną świadomością wysnuli ją też i opisali szczególnie Bronisław Trentowski i jego uczeń Ewaryst Estkowski. Wymieńmy najważniejsze z nich: dokładna znajomość psychologji wychowanków i indywidualne ich różnicowanie, fizyczne wychowanie zapomocą gier, zabaw, sportów, ćwiczeń i pracy, aktywność i samorzutność jako podstawowe akty psychiki dziecięcej, zasada poglądowa, przeżywanie i doświadczanie jako główne źródła poznania i rozwoju umysłowego, wychowanie moralne oparte nie na pouczaniu tylko, lecz również na przeżywaniu i doświadczaniu, wychowanie estetyczne przez twórczość, nauczanie metodą zabawy i pracy w ścisłem powiązaniu z zainteresowaniem dziecka, wogóle osobowość dziecka w ośrodku wychowania. Te i inne jeszcze, nieraz wręcz zdumiewającę swą nowoczesnością poglądy i zasady składają się na treść owej polskiej pedagogiki narodowej. Z tego więc stanowiska możnaby podstawową jej myśl zawrzeć w formule: religijno-moralne wychowanie osobowości z wybitnem uwzględnieniem ducha narodowego, społecznego i obywatelskiego.

O dalszym jej rozwoju wspomnimy w związku z drugą tendencją współczesnej pedagogiki polskiej, t. j. demokra-

t y c z n ą. Wypływa z niej również potężny strumień teoretycznych idej i praktycznych postulatów, które, podobnie jak u innych kulturalnych narodów Europy, stanowią w Polsce przedmiot namiętnych nieraz walk i zmagań pedagogicznych. A jeśli walki te są tu zapewne bardziej umiarkowane, aniżeli np. w Niemczech, pochodzi to niewątpliwie stąd, że oba wrogie obozy — zachowawczy i postępowy — nie oznaczają tu tak głębokich, jak tam, przeciwieństw. Wszak zachowawczy z natury nacjonalizm polski przeniknięty jest duchem demokratycznym, z drugiej zaś strony polski demokratyzm pedagogiczny nawet w odłamach radykalnych wykazuje silny element narodowy, jak np. ów podkreślony przez nas wybitny rys indywidualny, stanowiący podstawę pedagogiki osobowości, a tak niezmiernie charakterystyczny zarówno dla polskiej „lewicy", jak i dla „prawicy" pedagogicznej. Tem się też tłumaczy, dlaczego idea t. zw. szkoły wspólnoty w jej skrajnie konsekwentnej postaci nie znajduje w Polsce szczególnego odezwu, natomiast o wiele silniej przyjmują się bardziej indywidualistyczne anglosaskie idee wychowawcze („individual work"). Możnaby twierdzić, że nie zasada w s p ó l n o t y, lecz raczej k o o p e r a c j i („Genossenschaft", jak ją w przeciwieństwie do „Gesellschaft" (społeczność) i „Gemeinschaft" (wspólnota) nazywa Edward Spranger) odpowiada duchowi pedagogiki polskiej.

W związku ze wzrostem demokratyzacji pozostaje przedewszystkiem idea t. zw. s z k o ł y j e d n o l i t e j. Walka o nią toczyła się do niedawna z niezwykłą siłą i namiętnością, tłumaczącą się tem, że w walce tej chodziło i chodzi o zagadnienie nietyle zapewne ściśle pedagogiczne, ile raczej społeczno-polityczne. Nie tu miejsce na szczegółowe omówienie całej problematyki „szkoły jednolitej". Wyrażają się w niej dwa hasła: jedno z nich domaga się równouprawnienia dla wszystkich dzieci zdolnych, a rozbrzmiało ze szczególną mocą po wojnie wskutek spustoszeń, poczynionych przez nią w szeregach inteligencji, drugie zaś domaga się „sprawiedliwości społecznej" w wychowaniu, czyli równych szans wychowawczych

dla wszystkich dzieci w ramach organizacji szkolnej, a przez nią przebudowy samego społeczeństwa. W Polsce postulat szkoły jednolitej zdaje się zmierzać szybko do swej realizacji. W procesie tym dadzą się wyróżnić trzy etapy: 1) wprowadzenie 7-letniej t. zw. szkoły powszechnej i usilne dążenie, by, ile możności, jak najrychlej zastąpić szkoły niżej zorganizowane przez pełne 7-klasowe (głównie zapomocą systemu, wzorującego się na amerykańskim „Consolidated schools-system", a polegającego na dowozie dzieci z okolicznych gmin do centralnej szkoły 7-klasowej), 2) zrównanie na podstawie dekretu ministerjalnego z dnia 2 stycznia 1929 r. programu szkolnego trzech najwyższych klas szkoły powszechnej z trzema niższemi oddziałami gimnazjalnemi, oraz 3) zamierzone stopniowe wyłączenie owych trzech niższych oddziałów z gimnazjum i przemieszczenie ich do szkoły powszechnej, która w ten sposób stać się ma wspólną podstawą dla zróżnicowanego 5-letniego gimnazjum.

Pomijamy szereg szczegółowych zagadnień, wiążących się z tą głęboką reformą, a zwrócimy tylko uwagę na jedno z nich, mianowicie na sprawę kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, które dziś jeszcze odbywa się w 5-letnich seminarjach, niebawem jednak, zgodnie z powszechnem życzeniem samego nauczycielstwa, zostanie niewątpliwie w ten czy inny sposób „zakademizowane".

Tu wspomnieć się godzi również o zmianach, które pod wpływem pedagogiki współczesnej dokonywają się w wewnętrznem życiu szkoły polskiej, a przedewszystkiem o zasadniczej przemianie, polegającej na przejściu od tradycyjnego typu „szkoły nauczającej" (Lernschule) do typu „szkoły pracy i życia", a tem samem od tego, co moglibyśmy nazwać programmo- względnie pedeutecentryzmem, do pajdocentryzmu. Nie możemy jednak przytem przemilczeć, że, choć zasada samodzielności i swobody wnika głęboko i przeobrażająco w polską szkołę, szkoła ta w sposób wysoce dla niej charakterystyczny równoważy i łączy poniekąd zasady przeciwstawne sobie, a mianowicie

zasadę przeżywania i wyrażania z zasadą uczenia się i nauczania, zasadę swobody z zasadą autorytetu, zasadę „wzrostu" z zasadą „prowadzenia" i t. d. Wyraża się w tem pewna usprawiedliwiona ostrożność i obawa jednostronności, a natomiast dążenie do konkretnej i integralnej pełni metodycznej.

Niech nam wolno będzie wymienić w tem miejscu, choćby schematycznie tylko, niektóre fakty i zjawiska, świadczące o silnym pulsie nowego życia pedagogicznego w Polsce.

Należy tu coraz większa troskliwość o wychowanie fizyczne, o higjenę budynku szkolnego i pracy szkolnej, o opiekę lekarską i pedagogiczną, nieustanne doskonalenie metod we wspomnianym duchu samodzielności i wogóle zgodności z strukturą i rozwojem psychicznym dzieci, rozbudowywanie szkoły celem coraz lepszej organizacji nauczania (specjalne pracownie, warsztaty, bibljoteki, zbiory, środki i pomoce naukowe i t. d.), selekcji (egzaminy przyjęcia, dojrzałości i t. zw. promocje) oraz wychowawczego życia w ramach szkoły (samorządy uczniów, samopomoc, kółka samokształcenia, świetlice, czytelnie, pisma dla młodzieży, uroczystości i wycieczki), pielęgnowanie stosunków międzynarodowych zapomocą wymiany uczniów, korespondencji i t. p., a wreszcie coraz ściślejsza współpraca szkoły z rodzicielstwem.

Zapewne, że są to zaledwie początki, że w całym organizmie szkolnym niejedna jest jeszcze pozostałość szkoły „starej", nie odpowiadająca zgoła nowemu duchowi, jako to np. zbytnia mnogość osobnych „przedmiotów", zbytni materjalizm dydaktyczny, sztywność planów, system cenzur i świadectw i t. d. Dotychczasowe rezultaty jednak pozwalają nam wierzyć w dalszy stopniowy rozwój szkoły polskiej, zwłaszcza dzięki pomocy, którą otrzymuje ona ze strony równolegle a coraz pełniej rozwijającej się polskiej p e d a g o g i k i.

W ten sposób przechodzimy do trzeciego głównego czynnika, decydującego o polskiej myśli i dziele wychowawczem. Albowiem nauka o wychowaniu nigdy jeszcze w dziejach nietylko że nie osiągnęła tak wysokiego poziomu i nie cieszyła

się tak gorliwą uprawą, jak dziś, ale nie posiadała też tak wybitnego wpływu na kształtowanie się samego wychowania.

Już na długo przed wielką wojną, w okresie rozbiorów, nauczycielstwo polskie okazywało nader żywe zainteresowanie dla zagadnień pedagogicznych. Nie brakło też już wówczas w Polsce pracowników twórczych na niwie pedagogiki naukowej, ażeby wspomnieć tylko tych, którzy w nauce europejskiej zdobyli sobie nazwisko, jak Dawid, J. Joteyko, Błażek i i., szczególnie zasłużeni w zakresie badań nad inteligencją i znużeniem. W tym też okresie powstał szereg „wiejskich ognisk wychowawczych" na wzór angielski i niemiecki, a chociaż większość ich dziś już nie istnieje, powstała w ich miejsce znaczna ilość szkół i zakładów wychowawczych bądź wprost „eksperymentalnych", t. j. pracujących wedle pewnego określonego typu „neopedagogicznego", bądź ożywionych ogólnym duchem „nowego wychowania", bądź wypracowujących doświadczalnie własny system.

Rzecz jasna, że wraz z politycznem odrodzeniem Polski zakwitło w niej o tyle bujniejsze życie w całej dziedzinie wychowawczej, a w szczególności także na polu nauki o wychowaniu. Zrazu jeszcze w sensie przeważnie receptywnym. W dążeniu do przyswojenia sobie wiedzy pedagogicznej w jej stadjum obecnem współdziałało z państwem nader żywotnie samo nauczycielstwo. Zadaniu temu służyło i wciąż jeszcze służy wiele czasopism pedagogicznych o charakterze przeważnie lub wyłącznie naukowym, bogata literatura przekładów i własna produkcja, liczne związki i stowarzyszenia nauczycielskie, względnie istniejące w ich łonie sekcje pedagogiczne, z drugiej strony zaś gruntowna reorganizacja dawnych niedostatecznych systemów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i średnich, a w związku z tem utworzenie rozmaitych „kursów", przedewszystkiem zaś katedr pedagogicznych na wszystkich niemal uniwersytetach, tudzież różnych specjalnych zakładów pedagogicznych, jak Instytut pedagogiki specjalnej w Warszawie, Studjum wychowania fizycznego

i Studjum socjologji w Poznaniu, Wydział pedagogiczny w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie i t. d.

Może nie od rzeczy będzie, jeżeli zwrócimy uwagę, że już w tym procesie receptywnym postępowano nie chaotycznie, lecz kierowano się mniej lub więcej świadomie pewnemi zasadami „powinowactwa". To też w zakresie wpływu na pedagogikę polską wysuwa się na czoło pedagogika i psychologja anglosaska (harcerstwo, samorząd, — W. James, J. Dewey, — plan daltoński, metoda projektów); z pośród pedagogów romańskich cieszą się największem uznaniem i wpływem Binet, Decroly, Montessori, Claparède i i.; nauka niemiecka działa również nader wybitnie przez swą psychologję zarówno eksperymentalną (Meumann, Lay, Stern), jako też strukturalną, kulturalną i analityczną, oraz przez pewne poczynania i pomysły organizacyjne, jak np. system mannheimski, ogniska wiejskie Lietza, ostatnio t. zw. osiedla szkolne (Schullandheime); do najbardziej poczytnych autorów niemieckich należą Foerster i Kerschensteiner.

Pedagogika polska dąży jednakowoż nietylko do zrównania się z Zachodem, lecz także do twórczej z nim współpracy. Pod tym względem zaznacza ona swą samodzielność szczególnie w następujących dziedzinach pedagogiki: w filozofji wychowania, w pedagogice eksperymentalnej i pedologji, w historji szkolnictwa i wychowania polskiego, w socjologji wychowania, w pedagogice specjalnej oraz w nauce o wychowaniu fizycznem. A jeśli osiągnięcia jej w tych dziedzinach nie mogą może imponować jeszcze światu ani pod względem rozmiarów, ani oryginalności, to nie należy zapominać, wśród jak niewypowiedzianie trudnych warunków przyszło jej pracować zarówno przed odzyskaniem przez Polskę niepodległości, jako też w pierwszych latach samodzielnego bytu państwowego. Wszelako zapał i energja dotychczasowych jej wysiłków i nader cenne wysiłków tych owoce każą ufać w bardzo pomyślny dalszy jej rozwój.

Jesteśmy u kresu naszych rozważań. Trzy omówione przez nas dążności: narodowa, demokratyczna i naukowo-

pedagogiczna, zdają się nam określać dostatecznie najgłówniejsze rysy życia pedagogicznego w Polsce współczesnej. Jedno nie ulega wątpliwości: oto Polska, wsparta na wielkiej tradycji pedagogicznej, stara się nietylko naśladować i przyswajać, lecz w rozumny i ostrożny sposób kojarzyć i zespalać własne z cudzem, stare z nowem, przekazane tradycją z wymaganiami życia nowoczesnego. I w tej dziedzinie, podobnie jak we wszystkich innych, Polska czuje się członkiem wielkiej rodziny narodów kulturalnych i wraz z niemi dąży do wspólnego celu, mianowicie do wychowania jednostek dzielnych i pełnych charakteru, umiejących w sercu i w czynie łączyć gorącą miłość własnego narodu, ojczyzny i państwa z prawdziwem i szlachetnem poczuciem obywatelstwa ogólnoludzkiego.

Dr. Józef Mirski.

MIĘDZYNARODOWE TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNE

Zacznę od wspomnienia, dość charakterystycznego, aby je przytoczyć na tem miejscu, pomimo pozorów zbędnej cechy autobiograficznej w rozważaniach rzeczowych. W 1905 r. zetknąłem się przypadkowo z późniejszym senatorem Rzeczypospolitej, dziś już nieżyjącym Stanisławem Posnerem, który opowiadał o nader ciekawej dyskusji, jaką przeprowadził ze znakomitym filozofem i socjologiem, podówczas profesorem Uniwersytetu Berlińskiego Jerzym Simmlem na temat organizacyj międzynarodowych. Posner, jako socjalista, stojący na gruncie wszechświatowej solidarności proletarjatu, spotkał się ze strony Simmla z zarzutem utopijności takich dążeń, które wprost ze względów technicznych są nie do przeprowadzenia. Na to Posner zauważył, iż organizacja taka jest nietylko możliwa w zamyśle, lecz jest już faktem w pewnych dziedzinach dokonanym. — W jakiej dziedzinie? — zapytał zdziwiony Simmel. — A choćby w organizacji międzynarodowego związku pocztowego — odparł Posner. — Istotnie, o tem nie pomyślałem.

Dzisiaj nie wyobrażamy sobie już możliwości takiej dyskusji pomiędzy ludźmi oświeconymi. Idea międzynarodowej solidarności tak jest rozpowszechniona, iż niema bodaj dziedziny życia kulturalnego, w której bardziej lub mniej doniosłe próby jej urzeczywistnienia nie byłyby dokonane. Stworzona po wojnie dla celów głównie politycznych Liga Narodów interesuje się bądź co bądź i innemi dziedzinami, jako zazębiającemi się, niestety, zawsze o stosunki polityczne. I jest też instytucją, nietylko najbardziej z istoty rzeczy zainteresowaną w krzewieniu się wszelkiego rodzaju związków międzynarodowych, lecz i najbardziej powołaną do zbierania o nich wiadomości. To też wydany przez biuro Ligi Narodów pokaźny tom, poświęcony organizacjom międzynarodowym [1], pomimo bardzo możliwych luk, wynikających z nieotrzymania na czas informacyj lub z płynnego stanu liczebności związków w przekroju czasowym, jest w każdym razie źródłem najbardziej miarodajnem i stosunkowo najbardziej ścisłem, dającem więc dostateczną podstawę do oświetlenia stanu obecnego realizacji idei międzynarodowości.

Idea ta międzynarodowej współpracy w różnych dziedzinach działalności kulturalnej wydaje się też znamienna dla naszych — powojennych — czasów, pomimo przecież wzrostu uświadomienia odrębności narodowych. Równolegle bowiem z pogłębieniem świadomości wśród narodów wszystkiego tego, co je dzieli, rośnie potrzeba zrozumienia tego, co je łączy. Stosunek pomiędzy temi dwiema tendencjami przestał już być w umysłowości dzisiejszej ludności kulturalnej stosunkiem odwrotnie proporcjonalnym. Przeciwnie, wydaje się, iż obie tendencje wzajemnie się uzupełniają i pogłębiają, iż wspólność celów w różnych dziedzinach kulturalnych tem bardziej może wzmóc dążności do indywidualno-narodowych prób ich urzeczywistnienia i *vice versa* odrębności dróg kulturalnych dochodzą do głębszego uświadomienia przy ich zetknięciu z ca-

---

[1] League of Nations. — Handbook of International Organisations (Associations, Bureaux, Committees, etc.). Genewa 1929.

łokształtem tak dziś przyśpieszonej wymiany dorobku ogólnoludzkiego.

Dowodem tego może być imponująca liczba 476 organizacyj międzynarodowych, rozwijających swą działalność w rozmaitych dziedzinach życia współczesnej ludzkości. Niewątpliwie, biorąc rzecz społeczno-psychologicznie, wielka ta liczba tłumaczy się częściowo nadmierną gorliwością, nieuniknioną w pierwszych czasach istnienia każdego nowego prądu, bądź co bądź jednak jest znamienna dla przyjęcia się i rozkrzewienia samej idei. Jeżeli zwłaszcza zestawimy ją z chwilą z przed ćwierćwiecza, kiedy toczyła się wspomniana na wstępie rozmowa, kiedy wogóle mogły być wysuwane zasadnicze wątpliwości o realności idei związków wszechświatowych, będziemy ją musieli uznać jeżeli nie za główną, to w każdym razie za jedną z charakterystycznych cech naszych czasów.

Biorąc za punkt przełomowy zmiany nastrojów w omawianym kierunku rok wybuchu wojny światowej, jako chwili, w której antagonizmy narodowe doszły do najwyższego napięcia, w której nawet zrealizowane już poprzednio związki międzynarodowe (pocztowe, socjalistyczne, Czerwonego Krzyża) uległy hipnozie wojny, zestawmy liczbę związków założonych przed r. 1915 z liczbą założonych potem, aby się przekonać, w jakiem tempie następował wzrost związków po pacyfikacji (zewnętrznej, ale to już inna sprawa).

		Liczba organizacyj założonych
przed r. 1915		197
w r. 1915	3	
„ „ 1916	2	
„ „ 1917	2	
„ „ 1918	5	
„ „ 1919	32	
„ „ 1920	29	
„ „ 1921	40	
„ „ 1922	21	
„ „ 1923	18	
„ „ 1924	21	
„ „ 1925	34	

	Liczba organizacyj założonych	
„ „ 1926	19	
„ „ 1927	17	
„ „ 1928	25	268
Niewskazanych co do czasu powstania		11
Razem		476

Liczba zatem organizacyj, założonych w ciągu ostatnich lat 14 (głównie zaś, jak widzimy, w 10 latach powojennych), przekracza znacznie liczbę wszystkich istniejących w r. 1915, które powstawały zdawien dawna, jak np. wspomniany Wszechświatowy Związek Pocztowy, założony w r. 1875, i inne, jeszcze wcześniejsze. Inaczej mówiąc, z liczby 476 organizacyj międzynarodowych, istniejących obecnie (w r. 1919), więcej niż połowa (54%) powstała dopiero w ostatnich latach dziesięciu.

Przyglądając się geografji organizacyj międzynarodowych, można z łatwością zauważyć, że mają one skłonność do skupiania się w pewnych krajach, przedstawiających dogodne warunki bądź sytuacyjne, bądź kulturalne. Z rozkładu geograficznego siedzib organizacyjnych możnaby jednak tylko pośrednio i z pewnem przybliżeniem wnioskować o natężeniu samego ruchu idei międzynarodowej w poszczególnych krajach. Liczbowo przedstawia się ta sprawa w sposób następujący:

	Liczba siedzib organizacyj międzynarodowych w poszczególnych krajach
Francja	108
Szwajcarja	88
Belgja	63
Anglja	61
Holandja	47
Niemcy	27
Stany Zjednoczone	19
Austrja	14
Włochy	13
Danja	7
Szwecja	6
Hawaje	2

Po jednej siedzibie organizacyj międzynarodowych wykazują: Bułgarja, Chiny, Czechosłowacja, Kanada, Kuba, Łotwa, Monako, Rumunja, Urugwaj, Węgry, Związek Sowietów. Dla ścisłości dodać należy, że siedziba niektórych organizacyj, jako niestała, nie jest w powyższym wykazie uwzględniona. Wśród państw, posiadających siedziby organizacyj międzynarodowych, nie znajdujemy Polski. Dowodzi to nietyle braku zrozumienia idei międzynarodowej współpracy w Polsce, ile może raczej braku naszej inicjatywy w tym kierunku. Bo udział Polski w realnych pracach organizacyj międzynarodowych jest stwierdzony zarówno wyborem przedstawicieli naszych do władz organizacyj [1], jak coraz liczniejszemi zjazdami międzynarodo-

[1] Polacy uczestniczą m. in. we władzach następujących organizacyj międzynarodowych (podajemy nazwy francuskie): Association de droit international (prezes prof. Z. Cybichowski), Association Internationale de droit pénal (wiceprezes prof. Rappaport), Commission Intern. d'Agriculture (wiceprezes K. Fudakowski), Confédération Intern. des Syndicats Agricoles (prezes Łubieński), Commission Intern. des Cercles des Fermières (wiceprezes Jankowska), Comité Intern. de l'Organisation Scientifique (wiceprezes prof. Adamiecki), Institut Intern. d'Organisation Scientifique de Travail (wiceprezes F. Sokal), Union Intern. de Radiodiffusion (czł. Rady S. Chamiec), Conférence Intern. des Grands Résaux Electriques à Haute Tension (wiceprezes M. Drewnowski), Union Académique Intern. (sekr. Zarządu prof. J. Rozwadowski), Union Intern. de la Chimie Pure et Appliquée (wiceprezes prof. W. Świętosławski), Féderation des Ingénieurs Slaves (założ. w Warszawie 1925, IV Zjazd w Poznaniu 1929), Comité Intern. des Sciences Historiques (wiceprezes prof. B. Dembiński), Institut Intern. de Coopération Intellectuelle (wiceprezes M. Curie-Skłodowska), Fédération Interalliée des Anciens Combattants (Fidac) (wiceprezes M. Kantor), Kosmoglott-Société de Langue Internationale (prezes honor. prof. J. Baudouin de Courtenay †), Union Occidentale (protektor prof. J. Baudouin de Courtenay †), Fédération Intern. de la Presse Technique et Professionelle (wiceprezes A. Pawłowski), Entente Intern. des Partis Radicaux et des Partis Démocratiques Similaires (wiceprezes dr. Motz), Entre-Aide Universitaire Intern. (czł. Rady M. Baliński-Jundziłł), Confédération Intern. des Etudiants (sekr. gen. Jan Pożaryski), Fédération Intern. des Journalistes (wiceprezes M. Beaupré), Fédération Intern. des Association d'Instituteurs (członek Komitetu dla Europy Środkowej dr. Grzegorzewska), Association Intern. pour l'Etude du Quaternaire Européen (sekr. gen. M. Nowak).

wemi w Polsce. Z 476 organizacyj międzynarodowych udział Polski jest wykazany w 197.

Oczywiście, rodzaj tych organizacyj jest nader różny i waha się od luźnych związków poszczególnych członków z różnych stron świata, którzy spotykają się na perjodycznie urządzanych zjazdach i wyłaniają komitety okresowe, działające w międzyczasie, aż do trwałych zrzeszeń związkowych ze stałemi przedstawicielstwami narodowemi i biurami, działającemi nieprzerwanie.

Jeszcze różnorodniejszy jest charakter organizacyj ze względu na przedmiot ich działalności. Obejmują one, jak się rzekło, niemal wszystkie dziedziny zagadnień współczesnego życia kulturalnego, o których przekonano się, że dzięki współpracy międzynarodowej osiągają nietylko szybsze i racjonalniejsze rozwiązanie powszechne, lecz również otrzymują płodne pobudki do rozwoju wewnątrz organizacyj narodowych. Klasyfikacja przedmiotowa organizacyj nie jest zbyt łatwa, ile że poszczególne zagadnienia, stanowiące przedmiot ich pracy, częstokroć zachodzą na siebie. Rezygnując tedy ze ścisłości pod tym względem, moglibyśmy jednak otrzymać przybliżony obraz usiłowań międzynarodowych na różnych terenach współpracy kulturalnej, trzymając się pewnego, dość wprawdzie dowolnego, ale przynajmniej wyraźnie zaznaczonego podziału, jaki przeprowadza przytoczona księga Ligi Narodów. Według tego podziału daje się ustalić następujące liczbowe zestawienie organizacyj:

Zakres działania	Liczba organizacyj
1. Pacyfizm	14
2. Prawo i administracja	34
3. Praca	57
4. Wychowanie	28
5. Feminizm	4
6. Sport i turystyka	30
7. Humanitaryzm, religja, moralność [1] . .	80

[1] Należą tu towarzystwa opieki nad dziewczętami, dzieckiem, żołnierzem, obywatelem, imigrantem, ludami pierwotnemi (kolorowemi), zwierzę-

Zakres działania	Liczba organizacyj
8. Ekonomja i finansowość	9
9. Rolnictwo	16
10. Handel i przemysł[1]	26
11. Komunikacja	33
12. Sztuka i nauka	73
13. Medycyna i higjena	31
14. Różne[2]	41
Razem	476

Ponieważ tak określone zakresy działania nie są ściśle od siebie odgraniczone, wydzielenie organizacyj pedagogicznych musi być dwustronnie skorygowane. Z jednej strony, biorąc pojęcie wychowania w szerszem znaczeniu, należałoby włączyć do powyższej liczby 28 organizacyj wychowawczych te, które, wliczone do organizacyj o innym zakresie działania (prawo, praca, opieka społeczna, medycyna), stoją w pewnym, choć luźnym związku ze sprawami wychowania; z drugiej strony, biorąc wychowanie w znaczeniu właściwem, należałoby z tej liczby wyłączyć te organizacje, których punktem ciężkości są nietyle same zagadnienia wychowawcze, ile raczej sprawy osób, działających lub będących objektem działania w tym zakresie. W pierwszym wypadku otrzymalibyśmy wymienioną liczbę 28 powiększoną o 7 do sumy 35, w drugim wypadku — zmniejszoną o 6 do reszty 22.

Od tych abstrakcyjno - liczbowych zestawień, mających ogólnie ilustrować współczesne dążności do solidarnych działań, przechodzimy do bliższego scharakteryzowania rodzaju, treści i metody pracy międzynarodowych organizacyj pedago-

tami i roślinami; towarzystwa chrześcijańskie, wolnomyślne, „pozytywistyczne", liberalne, międzywyznaniowe, teozoficzne, masońskie; towarzystwa abolicjonistyczne, antyalkoholistyczne, etyczne, wstrzemięźliwości i t. d.

[1] Są tu reprezentowane nietylko organizacje mleczarzy, winiarzy, olejarzy, hotelarzy i t. d., lecz również Liga Międzynarodowa przeciwników prohibicji, gromadząca związki w 17 państwach (m. i. w Polsce).

[2] Interlingwistyczne, polityczne, prasowe, przyrodnicze, bibljograficzne, akademickie i in.

gicznych, aby móc wkońcu zastanowić się nad znaczeniem i przeznaczeniem udziału Polski w tym powszechnym ruchu.

Zaczynając od organizacyj, znajdujących się co do celu swej działalności na peryferjach właściwych spraw wychowawczych, rozpatrzymy następnie związki, poświęcone różnym działom samych zagadnień pedagogicznych.

Do pierwszej grupy dadzą się zaliczyć takie organizacje, jak sędziów dla nieletnich, lekarzy szkolnych, opieki nad dzieckiem, studentow i nauczycieli (w liczbie 13 następujących).

1. Zrzeszenie Międzynarodowe Sędziów dla Nieletnich (Association Internationale des Juges des Enfants). Siedziba nieustalona. Rok założenia 1928. Zakres działania: zawiązanie stosunków osobistych między Sądami dla nieletnich w różnych krajach. Do związku należą przedstawiciele 6 krajów (m. i. Polski). Związek został zorganizowany na Zjeździe Międzynarodowym Opieki nad Dzieckiem w Paryżu w lipcu 1928. Przewidywane są stałe zjazdy.

2. Zjednoczenie Międzynarodowe Lekarskie i Naukowe Wychowania Fizycznego i Sportu (Union Médicale et Scientifique Internationale d'Education Physique et de Sport). Siedziba w Arosa (Szwajcarja). Rok założenia 1928 z inicjatywy dra Dybowskiego ze Lwowa. Zakres działania wyrażony w nazwie. Zjazdy i mityngi odbywać się mają razem ze zjazdami olimpijskiemi.

3. Związek Międzynarodowy Lekarzy Szkolnych (Association Internationale des Médecins Scolaires). Siedziba w Paryżu. Rok założenia 1910. Zakres działania: zbieranie i komunikowanie wiadomości z dziedziny higjeny szkolnej. Członkowie we wszystkich prawie krajach. Organ: „La Médecine Scolaire".

4. Związek Międzynarodowy Opieki nad Dzieckiem (Association Internationale pour la Protection de l'Enfance). Siedziba w Brukselli. Rok założenia 1921. Zakres działania: łączenie z sobą stowarzyszeń krajowych opieki nad dzieckiem, koordynowanie ich wysiłków, popieranie badań nad zagadnieniami, dotyczącemi tej opieki, posuwanie akcji w tej dziedzi-

nie. Członkowie w 37 krajach. Związek odbywa doroczne konferencje i organizuje zjazdy, przeprowadza ankiety, wydaje Biuletyn.

5. Zjednoczenie Międzynarodowe Pomocy Dzieciom (Union Internationale de Secours aux Enfants). Siedziba w Genewie. Rok założenia 1920. Zjednoczenie powstało z początku w celu niesienia międzynarodowej pomocy dzieciom, cierpiącym wskutek konsekwencyj wojny. Zczasem cele się przekształciły i zostały wyrażone w r. 1924 w słynnej „Deklaracji Genewskiej", ogłoszonej w 39 językach. Zakres działania: współpraca z wszystkiemi towarzystwami opieki nad dzieckiem i rozwiązywanie zagadnień dziecięctwa, których charakter międzynarodowy wymaga akcji wspólnej, okazywanie pomocy dzieciom w krajach, dotkniętych katastrofą żywiołową lub pozbawionych należytej organizacji, roztoczenie opieki nad dziećmi, któremi żaden rząd nie chce się zająć. Członkowie w 40 krajach. Zjednoczenie odbyło w r. 1925 Zjazd powszechny w Genewie, rozpowszechniło w dziesiątkach tysięcy egzemplarzy „Deklarację Genewską", przeprowadziło w r. 1928 wszechświatowy konkurs rysunków dziecięcych, mających ilustrować zasady „Deklaracji" (na konkursie wyróżniono wiele rysunków dzieci polskich). Wydało dotychczas zgórą 100 miljonów fr. w złocie na pomoc głodnym dzieciom Wiednia, Budapesztu i Berlina (po wojnie), dzieciom zbiegów rosyjskich w Konstantynopolu i na Bałkanach, ofiarom głodu w Grecji, Bułgarji (trzęsienie ziemi) i Albanji. Organ: „Revue Internationale de l'Enfant" (miesięcznik).

6. Konfederacja Międzynarodowa Studentów (Confédération Internationale des Etudiants). Siedziba w Brukselli. Rok założenia 1919. Zakres działania: stworzenie łącznika dla szacunku i przyjaźni pomiędzy studentami i pracownikami umysłowymi krajów zrzeszonych, skoordynowanie działalności pracowników umysłowych, badanie międzynarodowych zagadnień kształcenia wyższego oraz moralnych i materjalnych potrzeb studentów. Członkowie zwyczajni w 24 krajach (także w Polsce), członkowie wolni — 8 związków narodowych (ogółem

około miljona członków). Zjazdy coroczne (w r. 1924 w Warszawie); wymiana studentów, wycieczki, pomoc wzajemna, sanatorjum w Szwajcarji, sporty (igrzyska akademickie), wydawnictwa. Organ: „Bulletin mensuel de l'office central".

7. Związek Międzynarodowy Studentów Ociemniałych (Association Internationale des Etudiants Aveugles). Siedziba w Genewie. Rok założenia 1900. Zakres działania: współpraca między ociemniałymi pracownikami umysłowymi, nauka języków obcych, wymiana i wydawnictwo książek pismem Braille'a. Członkowie w 11 krajach. Związek dokonał badań dotyczących metody studjów wyższych wśród ociemniałych, zapoczątkował wprowadzenie jednolitego pisma Braille'a, ogłosił wydawnictwa literackie i naukowe tem pismem, odbył 4 zjazdy.

8. Federacja Wszechświatowa Akademickich Związków Chrześcijańskich (Fédération Universelle des Associations Chrétiennes d'Etudiants). Siedziba w Genewie. Rok założenia 1895. Zakres działania: zjednoczenie ruchu chrześcijańskiego wśród studentów, rozpowszechnienie wiary i etyki chrześcijańskiej i wprowadzenie jej do całego życia społecznego. Członkowie w 28 krajach (liczba ok. 300.000). Organ: „Student World" (kwartalnik).

9. Pax Romana. Sekretarjat Międzynarodowy Akademickich Związków Katolickich (Secrétariat International des Associations Catholiques d'Etudiants). Siedziba we Fryburgu Szwajcarskim. Rok założenia 1921. Zakres działania: rozpowszechnienie idei katolickiej we wszystkich gałęziach nauki, organizacja stosunków między studentami katolikami we wszystkich krajach. Członkowie w 20 krajach (także w Polsce). Organ: „Pax Romana" (5 numerów rocznie).

10. Biuro Międzynarodowe Związków i Federacyj Narodowych Nauczycieli Dyplomowanych Szkół Średnich (Bureau International des Associations ou Fédérations Nationales des Membres du Personnel Diplomé de l'Enseignement Secondaire ou Moyen Public). Siedziba w Paryżu. Rok założenia 1912. Zakres działania: stworzenie łącznika dla przyjaźni i solidarności między członkami; przyczynianie się do postępu szkol-

nictwa średniego; polepszenie warunków materjalnych i intelektualnych ciała nauczycielskiego; współdziałanie z międzynarodowym ruchem umysłowym zgodnie z zasadami Ligi Narodów, Ligi Towarzystw Czerwonego Krzyża i Wszechświatowej Federacji Towarzystw Pedagogicznych; ułatwianie wymiany uczniów, studentów i nauczycieli, wycieczek i kursów wakacyjnych. Członkowie w 13 krajach (także w Polsce T. N. S. W.). Odbyto pierwszy zjazd w r. 1913, a od r. 1920 corocznie w innem mieście (w r. 1924 w Warszawie). Organ: „Bulletin International".

11. Międzynarodówka Pracowników Szkolnych (Internationale des Travailleurs de l'Enseignement). Siedziba w Paryżu. Rok założenia 1920. Zakres działania: zrzeszenie organizacyj krajowych pracowników szkolnych w celu polepszenia warunków materjalnych i moralnych nauczycieli. Do Międzynarodówki należą związki z 10 państw i poszczególni członkowie z 14 państw (ogółem 800.000 członków). Organizacja odbyła 5 zjazdów międzynarodowych; wydaje 5 miesięczników w różnych krajach i językach.

12. Międzynarodowy Sekretarjat Zawodowy Nauczycielski (Secrétariat Professionel International de l'Enseignement). Siedziba w Strasburgu. Rok założenia 1926. Zakres działania: poprawienie stanowiska materjalnego i społecznego nauczycieli, obrona ich praw, popieranie postępu wychowania w najszerszem znaczeniu i poprawienie stanu oświaty warstw robotniczych. Członkowie są zrzeszeni w Międzynarodowej Federacji Związków Zawodowych, obejmującej 29 krajów i liczącej (w końcu r. 1927) 14 miljonów członków. Sekretarjat utrzymuje kontakt pomiędzy członkami zrzeszonych związków, wydaje Biuletyn w wydaniach francuskiem i angielskiem.

13. Federacja Międzynarodowa Zrzeszeń Nauczycielskich (Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs). Siedziba w Paryżu. Rok założenia 1926. Zakres działania: podniesienie stanu oświaty ludowej, udoskonalenie metod nauczania, podniesienie poziomu wykształcenia ogólnego i zawodowego nauczycieli i popieranie ich potrzeb materjalnych i mo-

ralnych. Członkowie w 14 krajach (także w Polsce) — ogólna liczba członków ok. 500.000. Coroczne zjazdy delegatów; ostatni w r. 1929 w Bellinzonie z udziałem Polaków[1]. Wydawnictwa centralne i biuletyny organizacyj zrzeszonych.

Drugą grupę stanowią organizacje pedagogiczne we właściwem znaczeniu, t. j. stawiające sobie za zadanie pracę nad zagadnieniami wychowania i nauczania wogóle, bądź też w pewnej dziedzinie lub pewnym kierunku ideowym. Należą tu instytucje naukowo-pedagogiczne, organizacje wychowania międzynarodowego, chrześcijańskiego, rodzinnego, moralnego, nauczania dorosłych, nauczania poglądowego, w dziedzinie matematyki, rysunku i t. d. Tej właśnie kolejności będziemy się trzymali w poniższem wyszczególnieniu 22 organizacyj ściśle pedagogicznych.

1. Kongres Międzynarodowy Pedologiczny (Congrès International de Pédologie). Siedziba w Antwerpji. Rok założenia 1909. Zakres działania: badania nad wiekiem dziecięcym we wszystkich kierunkach. Członkowie: uczeni z różnych krajów (także z Polski), zapraszani na zjazdy. Dotychczas odbyto jeden zjazd w Brukselli (1911), drugi, zapowiedziany na r. 1915 w Madrycie, nie odbył się wskutek wybuchu wojny.

2. Biuro Międzynarodowe Wychowania (Bureau International d'Education). Siedziba w Genewie. Rok założenia 1925. Zakres działania: stworzenie ośrodka informacyjnego i badań naukowych nad wychowaniem dzieci i młodzieży. Zachowując w swej pracy objektywność naukową w stosunku do zagadnień narodowych, politycznych, filozoficznych i wyznaniowych, Biuro pragnie w ten sposób przyczyniać się do sprawy pokoju powszechnego zgodnie z ideałami Ligi Narodów. Członkami są instytucje i osoby prywatne, interesujące się wychowaniem. Polska (Ministerstwo W. R. i O. P.), podobnie jak kilka innych państw (liczba ich stale wzrasta), jest członkiem-założycielem zreorganizowanego w r. 1929 Biura, wpłacającym ustaloną skład-

[1] Zob. Oświata i Wychowanie, 1929, zesz. 3, str. 333.

kę i utrzymującym własnego współpracownika-referenta. Biuro posiada 190 korespondentów w 70 krajach, którzy dostarczają potrzebnych informacyj. Biuro urządziło w r. 1927 w Pradze konferencję międzynarodową na temat „Pokój przez szkołę", w r. 1928 — w Luksemburgu na temat „Dwujęzyczność a wychowanie", w r. 1929 — kurs specjalny dla nauczycieli na temat „Jak budzić dobrą wolę między narodami" i współdziałało z niżej wymienioną Federacją Stowarzyszeń Pedagogicznych w urządzeniu w Genewie r. 1929 zjazdu i wystawy pedagogicznej wszechświatowej. Znajduje się dzięki personalnym związkom głównych współpracowników naukowych w ścisłem zetknięciu w swych badaniach ze słynnym Instytutem Naukowym Wychowania im. J. J. Rousseau [1]. Pozostaje również w kontakcie z niżej wymienionemi (liczebnie i ideowo jednemi z najwybitniejszych) organizacjami takiemi, jak: Liga Międzynarodowa Nowego Wychowania i Federacja Wszechświatowa Stowarzyszeń Pedagogicznych, a także z Instytutem Współpracy Intelektualnej w Paryżu. Na czele Biura stoi słynny uczony pedagog Piaget, a jego najbliższymi współpracownikami i współorganizatorami są również znani uczeni i pedagogowie, jak: Bovet, Claparède, Ferrière i inni. Podstawy ideowe Biura, jako też wysoki autorytet jego kierowników, dają gwarancję doniosłego rozwoju znaczenia i działalności tej instytucji. Organ: „Bulletin du Bureau International d'Education".

3. Liga Międzynarodowa Nowego Wychowania (Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle). Siedziba w Londynie (filja w Genewie). Rok założenia 1921. Zakres działania: oparcie wychowania na zasadach nauki i postępu moralnego. Członkowie: narodowe sekcje Ligi, stowarzyszenia zaprzyjaźnione i osoby prywatne w 44 krajach (sekcja polska). Zjazdy co dwa lata; ostatni (piąty) — w Elsinore (Danja) w r. 1929 z licznym i czynnym udziałem Polski [2]. Organy urzędowe

---

[1] Zob. Oświata i Wychowanie, 1929, zesz. 3, str. 337.

[2] Tamże, zesz. 4, str. 447 i zesz. 5, str. 587, 1930, zesz. 4, str. 372.

w 14 krajach. Organ angielski „The New Era" poświęcił Nr. 1 r. 1930 szkolnictwu polskiemu [1].

4. Federacja Wszechświatowa Stowarzyszeń Pedagogicznych (Fédération Internationale des Associations Pédagogiques). Siedziba w Augusta, Maine (St. Zj. Am.). Rok założenia 1923. Zakres działania: połączenie wysiłków wszystkich nauczycieli świata dla znalezienia wspólnych czynników w wychowaniu, prowadzących do lepszego zrozumienia i życzliwości pomiędzy narodami. Członkowie: stowarzyszenia wychowawców w 17 krajach, przeważnie amerykańskich i azjatyckich (w Europie: Niemcy, Anglja, Irlandja, Grecja i Węgry). Federacja urządziła dotychczas trzy zjazdy, ostatni w r. 1929 w Genewie w połączeniu z Wystawą Pedagogiczną i przy pomocy organizacyjnej Międzynarodowego Biura Wychowania oraz licznym i czynnym udziale Polski (zob. wyżej punkt 1) [2].

5. Wyższa Szkoła Powszechna Międzynarodowa (Haute Ecole Populaire Internationale). Siedziba w Elsinore (Danja). Rok założenia 1921. Zakres działania: stworzenie lepszych stosunków międzynarodowych za pośrednictwem szkoły; zetknięcie uczniów rozmaitych narodowości w jednej szkole w nadziei, że wspólne wychowanie i nauka wytworzą przyjaźń i solidarność między uczniami. Komitety narodowe w Danji, Anglji, Niemczech i Stanach Zjedn. Ameryki. Instytucja jest popierana przez rząd duński i duńskie organizacje współdzielcze. Wydawnictwo: „Union Universelle".

6. Zrzeszenie Wszechświatowe Szkół Niedzielnych (Association Universelle des Ecoles du Dimanche). Siedziba w Nowym Yorku. Rok założenia 1889. Zakres działania: popieranie wychowania chrześcijańskiego za pośrednictwem zakładania szkół niedzielnych. Członkowie: stowarzyszenia międzynarodowe i narodowe w 41 krajach (również w Polsce). Bezpośrednia działalność przeważnie w krajach azjatyckich, pozatem w Południowej Ameryce i w Sudanie.

---

[1] Zob. Oświata i Wychowanie, 1930, zesz. 1, str. 72.

[2] Tamże, 1929, zesz. 4, str. 443 i zesz. 5, str. 577.

8. Komisja Międzynarodowa Zjazdów Wychowania Rodzinnego (Commission Internationale des Congrès d'Education Familiale). Siedziba w Brukselli. Rok założenia 1905. Zakres działania: popieranie zjazdów wychowania rodzinnego, zjednoczenie stowarzyszeń rodzicielskich i wychowawczych w różnych krajach i krzewienie idei wychowania w rodzinie. Dotychczas odbyły się cztery zjazdy, ostatni w r. 1930 w Leodjum przy udziale około 40 państw (także Polski) [1].

8. Instytut Międzynarodowy Wychowania Rodzinnego (Institut International de Pédagogie Familiale). Siedziba w Brukselli. Rok założenia 1922. Zakres działania: zebranie materjałów dotyczących udoskonalenia metod wychowania rodzinnego i stworzenie odpowiedniego muzeum.

9. Biuro Międzynarodowe Harcerskie (Bureau International des Eclaireurs). Siedziba w Londynie. Rok założenia 1920. Zakres działania: krzewienie stosunków przyjaźni między harcerzami różnych narodów, wymiana odwiedzin, zbiorów i informacyj. Członkowie w 43 krajach (także w Polsce). Organ: „Jamboree".

10. Biuro Międzynarodowe Harcerek (Bureau Mondial des Eclaireuses). Siedziba w Londynie. Rok założenia 1928. Zakres działania: rozwijanie charakteru dziewcząt i młodych kobiet i kształcenie do pracy domowej, rodzicielskiej i obywatelskiej; popieranie porozumienia i przyjaźni między harcerkami wszystkich narodów. Członkowie w 42 krajach. Organ: „The Councile Fire".

11. Kongres Międzynarodowy Wychowania Moralnego (Congrès International pour l'Education Morale). Siedziba w Paryżu. Rok założenia 1908. Zakres działania: zrzeszenie wszystkich, bez różnicy rasy, narodowości i wyznania, do popierania dzieła wychowania moralnego, przy zapewnieniu wszystkim równych praw do wyrażenia swej opinji i porównania jej z innemi. Członkowie: delegaci rządów, instytucyj publicznych, stowarzyszeń i osoby prywatne dopuszczone do

[1] Zob. Oświata i Wychowanie, 1930, zesz. 9, str. 911.

kongresu, — w 37 krajach (także w Polsce). Dotychczas pięć zjazdów (ostatni we wrześniu 1930 w Paryżu) [1].

12. Zrzeszenie Wszechświatowe Kształcenia Dorosłych (Association Universelle pour l'Education des Adultes). Siedziba w Londynie. Rok założenia 1918. Zakres działania: współdziałanie w urządzaniu i rozwijaniu ruchu i instytucyj kształcenia dorosłych i współpraca z innemi organizacjami, rozwijającemi działalność w kierunku ustalenia przyjaznych stosunków między narodami; utrzymywanie centralnego biura informacyjnego; posuwanie badań w zakresie zagadnień kształcenia dorosłych przy pomocy wydawnictw i konferencyj międzynarodowych. Wydawnictwo: „International Handbook of Adult Education" (biuletyn kwartalny). Zrzeszenie urządziło licznie obesłaną (także przez Polskę) konferencję międzynarodową w Cambridge 1929.

13. Instytut Międzynarodowy Kinematografji Kształcącej (Institut International du Cinématographe Educatif). Siedziba w Rzymie. Rok założenia 1928. Zakres działania: popieranie produkcji, krzewienia i wymiany filmów kształcących; opracowywanie najlepszych metod używania filmów dla celów nauczania; informowanie międzynarodowe w sprawach filmów kształcących; utrzymywanie stosunków z innemi instytucjami międzynarodowemi, jak zwłaszcza Instytut Międzynarodowy Współpracy Intelektualnej, Biuro Międzynarodowe Pracy, Komitet Wszechświatowy Opieki nad Dzieckiem. Instytut powstał z inicjatywy rządu włoskiego i korzysta z jego materjalnej pomocy; działa nadto w porozumieniu z Ligą Narodów. Wydaje w pięciu językach czasopismo, którego tytuł francuski brzmi: „Revue Internationale du Cinéma Educateur" [2].

14. Izba Międzynarodowa Filmu Kształcącego (Chambre Internationale du Film d'Enseignement). Siedziba w Bazylei. Rok założenia 1927. Zakres działania: koordynacja wysiłków, robionych w różnych krajach w związku z filmami kształcą-

---

[1] Zob. Oświata i Wychowanie, 1930, zesz. 9, str. 916 i zesz. obecny.

[2] Tamże, zesz. 3, str. 265.

cemi, zwłaszcza filmami szkolnemi, naukowemi i społecznemi z włączeniem filmów popularno-kształcących wszelkiego rodzaju. Członkami są rządy, organizacje i instytucje, mające jako główne lub pomocnicze zadanie badanie, produkowanie i używanie filmów kształcących. Wydawnictwo: „Le Film d'Enseignement (Der Lehrfilm)".

15. Komisja Międzynarodowa Kinematografji Kształcącej i Wychowania Społecznego (Commission Internationale du Cinématographe d'Enseignement et d'Education Sociale). Siedziba w Paryżu. Rok założenia 1927. Zakres działania: badanie zagadnień intelektualnych, moralnych i społecznych, związanych z rozwojem kinematografji. Członkowie: organizacje międzynarodowe o charakterze niehandlowym i celach pokrewnych.

16. Zrzeszenie Międzynarodowe Filmowe Nowego Wychowania (Association Internationale de Films pour l'Education Nouvelle). Siedziba w Londynie. Rok założenia 1927. Zakres działania: rozpowszechnianie zasad i metod nowego wychowania za pośrednictwem wprowadzenia filmów i fotografij do nowych szkół i postępowych klas w szkołach państwowych różnych krajów. Członkowie: sekcje narodowe w 26 krajach. Zrzeszenie jest instytucją wyłonioną z Ligi Nowego Wychowania (zob. wyżej punkt 3).

17. Zjednoczenie Międzynarodowe Oświaty Ludności Wiejskiej przez Wyświetlanie Filmów Naukowych (Union Internationale pour l'Enseignement des Populations Rurales par des Projections Lumineuses Scientifiques). Siedziba w Lowanjum. Rok założenia 1927. Zakres działania zawarty w nazwie; treść filmów czerpie się z rolnictwa, przyrodoznawstwa, krajobrazów, etnografji, folkloru i t. d. Członkowie tworzą sekcje na kontynentach i podsekcje w 14 krajach europejskich.

18. Komisja Międzynarodowa Nauczania Matematyki (Commission Internationale de l'Enseignement Mathématique). Siedziba w Genewie. Rok założenia 1908. Zakres działania: dokonanie przeglądu stanu obecnego i tendencyj współczesnych w nauczaniu matematyki na wszystkich stopniach i w różnych

krajach. Członkowie w 30 krajach (także w Polsce). Konferencje międzynarodowe, ankiety, publikacja sprawozdań. Organ: „L'enseignement mathématique".

19. Federacja Międzynarodowa Nauczania Rysunku i Sztuki Stosowanej (Fédération Internationale pour l'Enseignement du Dessin et des Arts Appliqués à l'Industrie). Siedziba w Zurychu. Rok założenia 1904. Zakres działania: wykonywanie rezolucyj kongresów międzynarodowych dydaktyki rysunków; ześrodkowanie materjałów, dotyczących tego przedmiotu; stworzenie łącznika pomiędzy odpowiedniemi stowarzyszeniami w różnych krajach. Stałe biuro złożone z 7 członków: 3 Szwajcarów, po 1 z krajów ostatniego i najbliższego zjazdu oraz 2 z innych krajów. Odbyto dotychczas 6 zjazdów.

20. Zrzeszenie Wszechświatowe Nauczania przy pomocy obrazów (Oeuvre Mondiale de l'Instruction par l'Image). Siedziba w Genewie. Rok założenia 1908 (reorganizacji 1923). Zakres działania: stosowanie obrazu w nauczaniu i wychowaniu.

21. Federacja Międzynarodowa dla Rozwoju Nauczania Gospodarstwa (Fédération Internationale pour le Développement de l'Enseignement Menager). Siedziba we Fryburgu (Szwajcarskim). Rok założenia 1908. Zakres działania: popieranie nauki gospodarstwa w różnych krajach; gromadzenie materjałów, dotyczących prawodawstwa, przepisów i rozporządzeń, sprawozdań, statutów i regulaminów instytucyj; publikowanie bibljografji międzynarodowej. Członkowie: instytucje w 11 krajach. Odbyto 4 kongresy. Biuletyn kwartalny.

22. Komisja Międzynarodowa Badań Psychologicznych i Pedagogicznych nad Dwujęzycznością (Commission Internationale pour l'Etude des Questions Psychologiques et Pédagogiques posées par le Billinguisme). Siedziba w Genewie (Międzynarodowe Biuro Wychowania, zob. wyżej punkt 1). Rok założenia 1928. Zakres działania wskazany w nazwie. Członkowie w 9 krajach (także w Polsce), reprezentowanych na Zjeździe w Luksemburgu w r. 1928. Wydawnictwo księgi pamiątkowej Zjazdu: „L'Education et le Billinguisme".

Powyżej zobrazowany stan i działalność międzynarodo-

wych zrzeszeń pedagogicznych nie powinny i nie mogą być rozumiane w sposób oderwany od całokształtu ruchu międzynarodowego. Zrzeszenia pedagogiczne są bowiem tylko wyrazem szczegółowym tego powszechnego ruchu, ogarniającego wszystkie dziedziny współczesnego życia kulturalnego, w którem zaczyna jeżeli jeszcze nie zwyciężać, to w każdym razie przebijać się idea solidarnego działania narodów w kierunku bezpieczeństwa, wolności, postępu kultury ludzkiej. Dowodem tego jest choćby tak powszechne w organizacjach tych podkreślanie hasła współpracy ludów, pokoju powszechnego, równouprawnienia członków, a nieraz wprost łączenie się i podporządkowywanie celom Ligi Narodów.

Bez względu na stopień optymizmu, jaki przykładamy do źródeł i wyników tych dążności, musimy stwierdzić, że ruch na polu międzynarodowem jest potężną falą, ogarniającą ludzkość i będącą, jak się rzekło, jedną z charakterystycznych cech naszej epoki. Od tego ruchu nie wolno się odsunąć Polsce pod grozą osamotnienia kulturalnego, a nawet politycznego. Widzimy też, że taka współpraca Polski, nieraz bardzo czynna, istnieje w wielu dziedzinach. W tym ruchu powszechnym organizacje o charakterze wychowawczym mają znaczenie niepoślednie, w wychowaniu bowiem młodych pokoleń widzi skuteczną drogę do ziszczenia swoich zamierzeń każdy kierunek ideologiczny, obliczony nie na doraźne korzyści, lecz na trwałe zwycięstwo. Należy tedy zdać sobie sprawę, jaką rolę w tych usiłowaniach możemy odgrywać i jakie cele osiągnąć.

Oczywiście, nie może to być rola biernego spektatora, rozszerzającego swe wiadomości o cudzych wysiłkach lub tylko pasożytującego na cudzem doświadczeniu; w tym bowiem wypadku stalibyśmy się łatwo łupem ekspansji kulturalnej innych narodów. Powinna to być rola czynna, samodzielna i — krytyczna. Obie te strony — receptywna i aktywna — są nietylko racjonalnem wskazaniem dla owocnej skuteczności naszego udziału w pracach międzynarodowych organizacyj pedagogicznych, lecz są już konkretnie rozpoczęte.

Niema wątpliwości, że mimo tej zapoczątkowanej współ-

pracy z naszej strony, — we współczesnym wielkim ruchu pedagogicznym, ogarniającym cały świat, nie mamy jeszcze dotychczas własnej oryginalnej karty zasługi. Jesteśmy i musimy być jeszcze przez czas dłuższy spożywcami płodów obcej twórczości w dziedzinie wychowawczej. Nie wynika stąd jednak, abyśmy wszelkie zapoczątkowanie obce musieli niewolniczo naśladować i skłócone nieraz w wielkim świecie hasła wychowawcze przenosić w surowym stanie na nasz grunt. Cała nasza przeszłość kulturalna dowodzi, że jakkolwiek niewiele idej wychowawczych samorodnych mogliśmy dać światu, to jednak idee obce, zasiane u nas, umieliśmy przekształcić w duchu odpowiadającym potrzebom i warunkom życia narodu. Dlatego, zachowując całą ostrożność wobec pokusy naśladowania wszystkiego, co obce, na którą narażają stosunki z całym światem w organizacjach międzynarodowych, nie możemy się jednak wyrzec udziału w tej współpracy z myślą o poznaniu tego, co w doświadczeniach innych krajów okazało się płodne dla postępu i po odpowiednich przystosowaniach mogłoby się okazać korzystne dla nas. Współpraca międzynarodowa w organizacjach daje nam najskuteczniejsze środki do zdobycia tego podstawowego materjału wiadomości o świecie, z którego nietylko wydobyć możemy właściwe sposoby reformy szkolnej u nas, lecz również rozwinąć się może oryginalna twórczość teoretyczna i praktyczna. Dla zdobycia tego materjału nie wystarczy abstrakcyjna tylko znajomość współczesnych prądów wychowawczych, jaką mogą dać odpowiednie publikacje. Należy w tym celu przeprowadzać żywe zetknięcie przedstawicieli różnych kierunków, odłamów i odcieni nowej myśli pedagogicznej, którzy w krytycznem starciu z sobą dochodzą do wyjaśnienia podstaw teoretycznych swych dążeń. Należy także zetknąć się bezpośrednio z faktycznemi wynikami, osiągniętemi przy zastosowaniu haseł w życiu, aby urobić sobie pogląd na ich wydajność lub konieczność przerobienia i udoskonalenia ich metod. Do tego zetknięcia tak z myślą teoretyczną jak z ich praktycznem zastosowaniem

najskuteczniej przyczynia się właśnie współpraca w organizacjach międzynarodowych.

A współpraca ta może nam dawać korzyści jeszcze innej kategorji. Wszak wchodzimy do wielkiej rodziny narodów świata nie w charakterze jakiegoś upośledzonego i małoletniego członka, lecz jako równouprawniony czynnik dorobku wspólnego. Możemy dzięki tej styczności nietylko coś od świata brać, ale również coś mu dawać. Przedewszystkiem informacje. Skoro współpraca międzynarodowa ma się opierać na autentycznych i bezpośrednich wiadomościach o stanie faktycznym spraw wychowawczych i oświatowych, to nie powinno w ogólnym obrazie brakować czynnika polskiego. Współpracując w organizacjach międzynarodowych, nietylko czerpiemy wiadomości o innych narodach, lecz dajemy autentyczne wiadomości o własnych stosunkach. W przeciwnym razie bylibyśmy (i nieraz już może byliśmy) skazani na to, że te wiadomości będą czerpane z drugiej ręki, niezawsze dość powołanej, a nieraz nadto stronnej i nieprzychylnej. Przeciwdziałać temu możemy przez czynny udział w tej współpracy w postaci nawet poszukiwania sposobności do wysuwania i podkreślania naszego dorobku na polu wychowawczem.

Takie zrozumienie naszych zadań doprowadziło już do pewnych konkretnych wyników. Udział w licznych międzynarodowych kongresach pedagogicznych w ostatnich kilku latach przyczynił się do tego, że informacje o naszem szkolnictwie nietylko przeniknęły już do świata, lecz — co jeszcze ważniejsza — zainteresowały i pobudziły pracowników pedagogicznych do dalszego poszukiwania kontaktu z nami. Dowodem są specjalne wydawnictwa, poświęcone szkolnictwu polskiemu w językach obcych, jak wspomniany już numer specjalny czasopisma angielskiego o wszechświatowem rozpowszechnieniu „The New Era" lub wydawany przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie pokaźny tom o szkolnictwie polskiem („L'Education en Pologne"), gdzie nie brak entuzjastycznych nawet opinij uczonych o wszechświatowym rozgłosie (A. Ferrière), którzy zetknęli się z naszemi szkołami

osobiście i na miejscu. Ukazują się też wydawnictwa oraz większe lub mniejsze artykuły i w innych językach (czeskim, niemieckim, włoskim).

Wszystko to jest niewątpliwym skutkiem naszego udziału i samodzielnych wystąpień w pracach organizacyj międzynarodowych (kongresy, wydawnictwa, ankiety). Na tem jednak nie można poprzestać. Są to zaledwie początki. Wielkim krokiem do dalej sięgających aspiracyj naszych w tym kierunku obiecuje być przystąpienie Polski do Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie w charakterze członka-założyciela. Biuro to, na którego czele stoją uczeni wielkiej miary, profesorowie Uniwersytetu Genewskiego, ściągający do swych zakładów słuchaczy z całego świata (Ferrière, Piaget, Bovet, Claparède), stawia sobie za zadanie gromadzenie informacyj, dotyczących wychowania i nauczania, opracowywania ich naukowego i rozpowszechniania na gruncie międzynarodowym nowych metod. Praca Biura, tak szeroko pojęta i zorganizowana, skupia też, jak już poprzednio zaznaczyliśmy, wysiłki innych wielkich organizacyj pedagogicznych międzynarodowych i zamienia Biuro stopniowo w ośrodek wszelkich zapoczątkowań na gruncie wychowania i szkolnictwa na całym świecie. Uczestnicząc w pracach Biura bezpośrednio, możemy nietylko w każdej chwili korzystać z jego autentycznych i różnostronnych zbiorów dokumentalnych, nietylko przeprowadzać własne wszechświatowe ankiety na tematy dla nas ważne lub nas interesujące, lecz wpływać także na sam bieg i kierunek jego działalności, która może w ten sposób dawać w każdej sprawie wyraz temu, co u nas się dzieje i do czego u nas się dąży.

Na gruncie też tej współpracy, która pozwala nam nie pomijać niczego, cokolwiek na świecie dzieje się ważnego i płodnego w zakresie wychowania, będziemy też mogli zczasem rozwinąć samodzielną twórczość własną w tym zakresie — już bez obawy, że pozostanie ona nieznana lub wejdzie w świat z tytułem zasługi innego narodu, którego język jest bardziej od naszego rozpowszechniony.

Dr. Adam Zieleńczyk.

WŁADZE SZKOLNE ZAGRANICĄ

(Dokończenie).

9.

Wielkie znaczenie dla problemu stosunku państwa do szkoły posiadają systemy administracji szkolnej, stworzone niedawno w tych państwach, które, rządzone przez jedną partję, stały się narzędziem dyktatury partyjnej. Zarówno we Włoszech, jak i w Rosji, zwycięska rewolucja doprowadziła do radykalnego przekształcenia szkolnictwa, jak również do zupełnego poddania go w zależność od rządzącej państwem partji.

W ł o c h y. Reforma Gentilego spowodowała zasadniczą zmianę systemu administracji szkolnej. W miejsce starego systemu, według którego istniała znaczna liczba centralnych i miejscowych władz, mianowanych pod naciskiem zwalczających się partyj, czyto przez Rzym, czyto na miejscu, miał być teraz utworzony prosty, energicznie pracujący i fachowy aparat administracyjny.

Akcja przebudowy wewnątrz centralnego zarządu zredukowała liczbę departamentów t. zw. D y r e k c y j G e n e r a l n y c h („Direzioni Generali") M i n i s t e r s t w a O ś w i a t y („Amministrazione Centrale della Pubblica Istruzione") z 5 na 4 (szkolnictwo elementarne, średnie, wyższe, zabytki i sztuka), liczbę biur z 50 na 30 oraz liczbę Inspektorów Generalnych z 46 na 8 (po 3 dla szkolnictwa elementarnego i średniego, po 1 dla pozostałych dyrekcyj generalnych).

Przy ministrze utworzono N a j w y ż s z ą R a d ę O ś w i e c e n i a P u b l i c z n e g o (Consiglio Superiore della Publica Istruzione), składającą się z 21 członków, a mianowicie: 5 senatorów, 2 posłów i 14 profesorów.

Struktura administracji lokalnej uległa jeszcze bardziej

zdecydowanej zmianie, a mianowicie przez zastąpienie starego systemu administracji prowincyj systemem regjonalnym. Prowincji, będącej jednością, utworzoną ze sztucznych względów wygody, przeciwstawiono „dzielnicę", pomyślaną jako historycznie utworzoną, indywidualną jedność, wykazującą pewną swoistość przyrody, ludności, dialektu i potrzeb kulturalnych.

Obecnem zadaniem regjonalnej władzy szkolnej z Kuratorem (il Provveditore) na czele jest obserwacja w sposób autonomiczny i organiczny specyficznych potrzeb dzielnicy i odpowiednie, indywidualne kształtowanie lokalnego szkolnictwa. Tem samem została zredukowana liczba lokalnych zarządów szkolnych z 75 prowincjonalnych władz na 19 regjonalnych — Provveditorati.

Również i aparat nadzorczy lokalnych zarządów szkolnych uległ znacznej redukcji. Z 630 Inspektorów Szkolnych pozostawiono tylko 260 (1 inspektor na każdy okrąg administracyjny „circondario"). Inspektorów zwolniono od wszelkich czynności administracyjnych. Ich obecnem zadaniem jest nadzór t. zw. Dyrektorów Dydaktycznych i kierowanie ich pracą. Dyrektorzy Dydaktyczni (w liczbie 2.000) są swoistą instytucją włoskiego systemu administracyjnego. Każdy Dyrektor ma pod sobą 30—40 klas szkolnych, któremi bezpośrednio zarządza.

Szkołami średniemi zarządzają ich dyrektorowie, nadzoruje ich istniejąca w kuratorjum Rada dla Kształcenia Średniego (Giunta per l'educazione media). Nadto przy każdem kuratorjum istnieje Rada Szkolna (Consiglio Scolastico), Rada Dyscyplinarna (Consiglio di Disciplina) i komisja do aprobaty podręczników szkolnych.

Ta silna przebudowa aparatu administracyjnego, która skarbowi państwa przyniosła już w pierwszym roku reformy 8,5 miljonów lirów oszczędności, zdaje się przedewszystkiem odpowiadać dokładnie często wypowiadanym zamierzeniom reformy, a mianowicie podniesieniu lokalnej samodzielności w szkolnictwie. Ten sam cel ma przyznanie uczelniom akademickim osobowości prawnej. Każda z nich rządzi się specjal-

nym statutem, w sprawach zaś liczby fakultetów, katedr, przedmiotów wykładanych, posiada autonomję dydaktyczną i administracyjną.

Również ostro zarysowany regjonalistyczny charakter nowych planów i programów naukowych zdaje się apelować do inicjatywy władz szkolnych i nauczycieli. Są one wprawdzie dla wszystkich szkół (również i prywatnych) obowiązkowe, pomijają jednak jednolity rozkład godzin, uwzględniają natomiast w wielkiej mierze materjał lokalny i kładą główny nacisk nie na naukę z jednostajnego podręcznika, lecz na studjum dzieł klasycznych, wyliczonych w programach, z których jednak wolno władzom miejscowym, dyrektorowi, nauczycielom, niekiedy nawet i uczniom, wybierać dzieła, najbardziej im odpowiadające. Nauka o kraju, jako metoda nauczania, wkracza nawet do nauki religji, którą według nowych programów należy nauczać w najściślejszym związku z miejscową i narodową hagjografją. W nadzorze kładzie się główną wagę nie na przepisy, lecz na egzaminy. Wprowadzono je do szkół w ilości nieznanej dotąd we Włoszech. Celem ich jest nietylko jak najdokładniejsza selekcja uczniów dla wyższych typów szkół, lecz także, według wzoru angielskiego, kontrola nauczycielstwa. Nawet wszystkie urzędy nauczycieli, dyrektorów i inspektorów obsadza się w drodze egzaminu konkursowego, odbywanego raz do roku w każdej „dzielnicy" pod przewodnictwem Kuratora.

Jest jednak faktem znamiennym, że tej regjonalistycznej dążności uznawania indywidualności nauczania szkolnego i potrzeb miejscowych przeciwstawia się wręcz jej przeciwna dążność wybitnie centralistyczna. Ta dążność ujawnia się przedewszystkiem w sposobie mianowania personelu administracyjnego. Demokratyczną zasadę przedstawicielstwa na podstawie metody wyboru neguje się zasadniczo i zastępuje się ją centralistyczną zasadą nominacji, której „objektywność" ma być przez konkurs zupełnie zapewniona.

Minister mianuje bezpośrednio (dekretem królewskim): Kuratorów i wszystkich członków dodanych im Rad, wszyst-

kich (w drodze konkursu) rektorów wyższych uczelni, dyrektorów szkół średnich. Profesorów szkół akademickich, ba, nawet docentów prywatnych wybiera Centralna Komisja Ministerjalna (profesorów w drodze konkursu z trzech przez fakultety przedstawionych kandydatów), której członków mianuje również minister.

Jakkolwiek mianowanie nauczycieli i Dyrektorów Dydaktycznych należy do kompetencji Kuratorów, to jednak ich wykazy stanu służby są przedkładane Ministerstwu do kontroli. Jak w jakiejś surowej organizacji kościelnej zdaje się i tu panować zasada hierarchiczna, która wszelki autorytet każe wywodzić z najwyższego centrum. Tę sprzeczność między centralizmem hierarchji władzy a zamierzoną decentralizacją szkolnictwa podnosiła już niejednokrotnie prasa włoska.

Przewadze państwa zdaje się z drugiej strony przeciwstawiać „współpraca w szkolnictwie społecznej i prywatnej inicjatywy", co ma być jednym z charakterystycznych rysów reformy administracji szkolnej. I tak, mają być wszystkie „nieklasyfikowane szkoły", t. zn. szkoły, które w zasadzie mają tylko niższy kurs nauczania i które obsługuje tylko jeden nauczyciel (do których jeszcze ciągle większość szkół należy), oddane przez państwo rozmaitym związkom oświatowym „enti di cultura". Związki te mają powierzone sobie szkoły utrzymywać samodzielnie, przy pomocy subwencji państwowej, i niemi zarządzać, choćby nawet były one przez Kuratora na koszt rządu założone. Takich uznanych związków oświatowych, posiadających osobowość prawną, było w 1926 r. dziesięć (między niemi najstarszy i najpoważniejszy, w 1911 r. założony, „Assoziazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia). Związki oświatowe utrzymują pewną liczbę własnych inspektorów szkolnych, „segretari tecnici", — muszą jednak podporządkowywać się wszystkim zarządzeniom Kuratora i Ministerstwa, które każdej chwili może poruczoną delegację cofnąć.

Wszystkich tych związków oświatowych nie można jednak uważać w chwili obecnej za rzeczywiście samodzielne organi-

zacje. Zaostrzenie się w ostatnich latach faszystowskiej dyktatury wprowadziło po ukończonem „zdobyciu państwa" również zupełne zmonopolizowanie „społeczności".

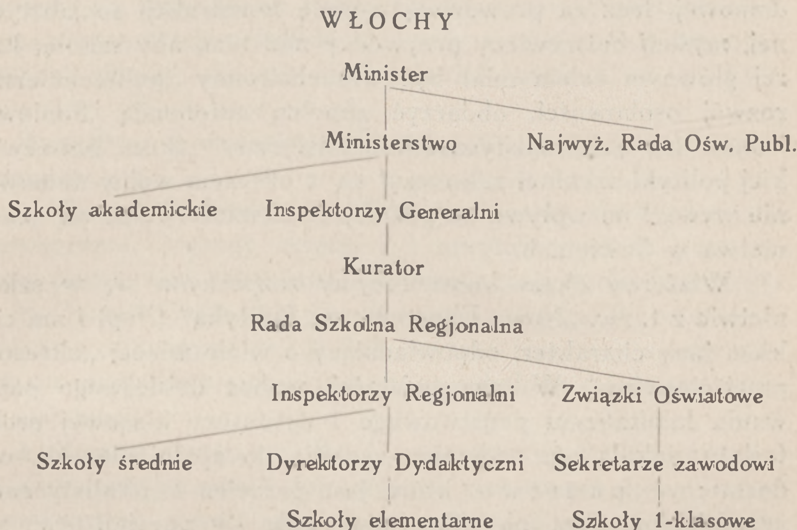
Nie innem jest również położenie wyższych zakładów, które utrzymują w zupełności albo państwo, albo lokalna organizacja (większe gminy, prowincje, otrzymujące zasiłki państwowe). W skrajnem przeciwieństwie jednak do anglosaskiej zasady nie wywiera to również w finansowaniu szkół prawie żadnego wpływu na zarząd szkół. Wszystkie szkoły zależą w równej mierze od kuratorów i od ministra. Również i prywatne szkoły, których ilość we Włoszech jest znaczna, muszą uzyskiwać od kuratora albo ministra co najmniej zatwierdzenie dyrektorów i nauczycieli, jak również i podręczników. Drakoński system egzaminów w komisjach państwowych, który uzależnia dopuszczenie do egzaminu na kurs wyższy od zdania w odpowiednim czasie egzaminu z kursu niższego, zmusza wszystkie prywatne szkoły do stosowania się do programów nauczania, opracowanych przez centralną administrację w sensie decentralistycznym.

Ta sprzeczność, którą możnaby określić jako sprzeczność między ideą regjonalistyczną, a przez logikę dyktatury wymaganą taktyką, łączy się ściśle z istotą samego faszyzmu. Jak w początkach swego rozwoju wierzył on w utworzenie syndykalistycznej karności społecznej przez najwyższe natężenie przemocy państwowej, tak chce on jeszcze ciągle osiągnąć lokalną samodzielność, regjonalizm, rozwój korporatywnej wspólnoty życia zapomocą środków scentralizowanego mechanizmu państwowego.

O ile skutkiem tego narodowe szkolnictwo podlega zupełnie supremacji państwa, co specjalnie silnie uwydatnia się w partyjnie zabarwionej „obywatelskiej" paradnej stronie szkoły (Ballila i inne faszystowskie organizacje szkolne), to jednak to panowanie państwa nad szkołą znajduje pewną tamę w samej treści owej ideologji. Teoretycznie wyraża się to poniekąd w uznaniu własnej wartości i własnej prawności kształ-

cenia, któremi przepojone są nowe włoskie programy nauczania, praktycznie zaś poniekąd w systemie konkursów.

Diagram Nr. 13.



10.

Rosja, w której rewolucja bolszewicka spowodowała zupełną przemianę szkolnictwa, wykazuje opanowanie szkoły przez państwo w stopniu, przewyższającym znacznie wszystkie, znane nam, formy hegemonji państwa nad szkolnictwem.

W przeciwieństwie do idealistyczno-aktywistycznej teorji kształcenia, stanowiącej idealne podłoże włoskiej reformy szkolnej, oznacza teorja marksowska, będąca podstawą bolszewickiej polityki szkolnej, w konsekwencji zupełną negację własnej wartości kształcenia i prawnego uzasadnienia szkolnictwa. Według tego ujęcia należy szkoła do „ideowej górnej budowy" duchowego i politycznego życia, będącej w sobie irrealną, a której funkcja polega na odzwierciedlaniu „na prawdziwej rzeczywistości zasadzających się warunków wy-

twórczości", które nie są niczem innem, jak „warunkami panowania klasowego", — oraz na służeniu im jako „środek".

W pierwszem upojeniu rewolucyjnem, kiedy komunizm wojenny uważano jeszcze nie za środek pomocniczy w wojnie domowej, lecz za prawdziwą metodę konstrukcji socjalistycznej, myśleli bolszewiccy przywódcy nad tem, aby szkołę, której głównym celem miał być wszechstronny „politechniczny" rozwój osobowości, obdarzyć zupełną autonomją. Ponieważ jednak ten „anarchistyczno-komunistyczny" okres bolszewickiej polityki szkolnej zakończył się z okresem wojny domowej, nie wywarł on wpływu na późniejsze ukształtowanie się szkolnictwa w Sowietach.

Właściwy okres konstrukcyjny rozpoczyna się w szkolnictwie z t. zw. „Nową Ekonomiczną Polityką" (Nep) i ma całkiem inny charakter, odpowiadający o wiele więcej „okresowi przejściowemu". W rzeczywistości, wobec dzisiejszego panowania kapitalizmu państwowego i dyktatury klasowej proletarjatu, szkoła ma podwójne zadanie do spełnienia. Ma ona dostarczyć: państwu, które jest przecież kapitalistycznem przedsiębiorstwem na olbrzymią skalę — specjalistów, zaś partji komunistycznej — młodziny.

System zarządu szkolnictwa w swej formie, utworzonej w pierwszych latach Nepu i od tego czasu zasadniczo niezmienionej, ma zapewnić, w miejsce zarzuconego „politechnicznego" ideału kształcenia, ten „profesjonalny", a zarazem „komunistyczny" charakter całego szkolnictwa ludowego. Na pierwszy rzut oka system ten zdaje się być w wysokim stopniu decentralistycznym.

Według dzisiaj obowiązującej Konstytucji Unji Sowieckich Socjalistycznych Republik (U. S. S. R.) z 1924 r., należy szkolnictwo do wyłącznej kompetencji poszczególnych republik związkowych: rosyjskiej, ukraińskiej, białoruskiej, zakaukaskiej, azerbejdżańskiej, gruzińskiej i armeńskiej. Mimo to struktura Komisarjatów Oświecenia Ludowego tych republik, które zasadniczo w jednakowy sposób podlegają wysoce scentralizowanemu kierownictwu partyjnemu, jest prawie

równa (ze znaczną przewagą sowietów rosyjskich, które w Unji odgrywają daleko większą rolę, aniżeli Prusy w Rzeszy Niemieckiej).

Celem uzgodnienia polityki szkolnej w całem państwie odbywają się perjodyczne zjazdy Komisarjatów Oświecenia Ludowego wszystkich republik. Uchwały zjazdów stają się prawomocne dopiero po zatwierdzeniu ich przez Centralny Komitet Wykonawczy.

Wszystkie Komisarjaty składają się z pięciu głównych wydziałów:

1. Zarząd Centralny dla Wychowania Socjalnego „Gławsocwos" (ogrody dziecięce i przytułki, szkoła elementarna, piecza nad młodzieżą, komunistyczny ruch dziecięcy).

2. Zarząd Centralny dla Wychowania Profesjonalnego „Gławprofobr" (szkoły wyższe (średnie), szkoły zawodowe wszystkich stopni łącznie ze szkołami sztuk pięknych i muzycznemi).

3. Zarząd Centralny dla Oświecenia Politycznego „Gławpolitproswiet" (propaganda państwowa komunizmu, komunistyczne szkoły partyjne wszystkich stopni, zakłady kształcenia ludowego, bibljoteki ludowe i t. d.).

4. Wydział dla Nauki i Sztuki „Gławnauka" (akademje, instytuty badawcze, bibljoteki państwowe, muzea, teatry państwowe i i.).

5. Zarząd Centralny dla Literatury „Gławlit" — albo zarząd cenzury.

Oprócz nich wchodzą jeszcze w skład Komisarjatu: ogólny wydział administracji, gospodarczo-autonomiczne przedsiębiorstwa, jak: wydawnictwa państwowe i cały szereg komisyj centralnych, jak np. Państwowa Rada Naukowa (Gus), Rada dla Mniejszości Narodowych (Sownarmien).

Wszystkie instytucje naukowe, akademje i najważniejsze szkoły doświadczalne wszystkich stopni podlegają bezpośrednio zarzadom centralnym. Cały personel naukowy i administracyjny mianuje Komisja Centralna. Prawo przenoszenia i zwalniania należy do Państwowej Komisji Naukowej. Pobory

wypłaca Zarząd Centralny. Poza temi poborami nie wolno personelowi posiadać własnego majątku i źródeł dochodowych. Wyjątek stanowią fundusze kolegjalne, tworzące nieznaczną część utrzymania domowego personelu. Wolność akademicką neguje się zasadniczo jako „przesąd burżuazyjny", tak że programy nauczania poszczególnych gałęzi wiedzy przedkłada się Zarządowi Centralnemu do aprobaty.

Nadzór dydaktyczny oraz funkcje instruktorskie pełnią z ramienia Komisarjatu Oświecenia Ludowego „Centralni Inspektorzy". Ich okrąg wizytacyjny stanowi 3—5 jednostek administracyjnych szkolnych.

Wszystkiemi innemi szkołami i zakładami zarządzają lokalne władze szkolne, odpowiadające dokładnie trzystopniowej hierarchji ogólnych organów administracyjnych. Wyższą instancję stanowią Wydziały dla Oświaty Ludowej. Utrzymują one wszystkie zakłady naukowe, wyjąwszy szkoły akademickie, i zarządzają niemi, dalej — wszystkie szkoły zawodowe i doświadczalne o znaczeniu lokalnem, i wykonywują nadzór za pośrednictwem Inspektorów Wydziałowych o zakresie działania podobnym do zakresu działania Inspektorów Centralnych.

Wszystkie te szkoły, zwane „zakładami masowemi", podlegają bezpośrednio Zarządowi Wydziałów Oświaty Ludowej Sowietów „miast" albo „okręgów", obowiązanych do opłacania personelu naukowego i administracyjnego tych zakładów z własnych funduszów. Niższe organa administracyjne — Sowieckie Komitety Rejonów — mają natomiast do czynienia tylko ze stroną finansowo-gospodarczą szkół i nie posiadają w zasadzie żadnego osobnego organu szkolnego.

Miejscowe władze szkolne są formalnie oddziałami odpowiednich lokalnych zarządów administracji ogólnej, równocześnie jednak działają w zastępstwie centralnych zarządów Komisarjatów Oświecenia, którym podlegają w stopniowaniu hierarchicznem. Z tego powodu naczelników wydziałów oświaty ludowej mianuje bezpośrednio wyższa władza administracyjna (naczelników powiatów — naczelnicy regjonalni, — tych

ostatnich władza centralna). Pozatem jeszcze z jednego powodu nie można porównywać tych lokalnych władz szkolnych z organami samorządowemi. Prawo sowieckie nie zna zasadniczo podziału kompetencyjnego. Wszystkie postanowienia niższych władz administracyjnych może władza wyższa znieść lub zmienić każdej chwili, nietylko jako sprzeczne z prawem, lecz także jako niecelowe, a to wobec nieuznawania przez Sowiety „burżuazyjnej różnicy między słusznością a celowością". Dotyczy to przedewszystkiem planów budżetowych miejscowych władz szkolnych, które zatwierdza wyższa władza administracyjna.

Los planów naukowych i metod nauczania, opracowanych w 1923 r. przez Państwową Radę Naukową R. S. F. S. R. jest dla problemu stosunku państwa do szkoły bardzo pouczający. Będąca ich podłożem, słynna „metoda kompleksów", oznaczała najwyższy wysiłek „upolitycznienia" szkoły. Ponieważ zadanie szkoły polega oficjalnie na „wyrobieniu u uczniów świadomości proletarjackiej klasowości i proletarjackich instynktów klasowych" (§ 38 statutu jednolitej szkoły pracy), albo — według dobitnej formuły jednego z wpływowych pedagogów sowieckich — na „wbiciu w mózgownice wzrastającej generacji ideologji proletarjackiej", przeto należy tradycyjną, na specjalności podzieloną naukę, zastąpić nową nauką, skupioną około pracy, przyczem przez pracę nie rozumie się bezpośredniej aktywności ucznia, lecz proletarjacką ideę walki klasowej. Nauka szkolna ma obecnie odzwierciedlać sama „całą" rzeczywistość państwa sowieckiego, które przecież nie jest niczem innem, jak „życiem pracy ludu".

Z tego powodu cały materjał nauczania został w planach naukowych z 1923 r. rozmieszczony w trzech „kolumnach": głównej „pracy" i pobocznych „natury" i „społeczności". Stare działy nauczania (czytanie, pisanie, rachowanie, roboty ręczne, — w klasach wyższych matematyka, literatura, historja, fizyka, a nawet języki obce) miały być teraz niesamodzielnemi „częściami pojedyńczych i złożonych tematów", na które rozpada się cały materjał naukowy. I tak, tematem „głównym"

w pierwszym roku nauczania jest: „Życie robotnicze rodziny na wsi albo w mieście, otaczające bezpośrednio dziecko". Z jednej strony „pory roku", z drugiej zaś „rodzina i szkoła" stanowią te „fakty", które, połączone z tematem głównym, wypełniają materjał naukowy pierwszego roku nauczania. „Zakres pracy" rozszerza się z każdym rokiem, tak że np. tematem głównym w czwartym roku nauczania jest już „gospodarstwo państwowe R. S. F. R. S. i innych państw". Na wyższym stopniu nauczania przerabia się dokładniej główne gałęzie produkcji (w piątym roku nauki temat główny stanowi „wytwórczy przemysł gospodarstwa wiejskiego, jego rodzaje i formy"). W kolumnie „natura" znajdują się odpowiednie wiadomości z geografji, biologji i gospodarstwa wiejskiego, a nawet fizyki i chemji, „o ile potrzebne są one do zrozumienia klimatu, gleby i życia roślin". W kolumnie „społeczność" umieszczono odpowiednio poszczególne wiadomości o stosunku poddańczym i kwestji włościańskiej, przedewszystkiem historję rewolucji francuskiej i rosyjskiej. Nauka języka ojczystego, a nawet języków obcych, powinna opierać się w tym roku nauczania na literackim materjale, zaczerpniętym z życia chłopskiego, wojen chłopskich i pańszczyzny. — Już z tych kilku przykładów widać, że negacja własnej prawności szkoły oraz jakiejkolwiek autonomji wartości nauczania znalazła w owych bezwzględnie narzuconych szkole programach swój najdobitniejszy wyraz. W ten sposób szkoła miała stać się zwykłem, mechanicznem narzędziem w ręku jednej politycznej partji, która państwem owładnęła.

Oficjalnie dziś już uznane niepowodzenie planów z 1923 r. jest może w historji wychowania najdobitniejszem świadectwem „realizmu" tkwiącej w szkolnictwie, jako takiem, własnej prawności. Empiryczna przewaga partyjnego lewiatana musiała ustąpić przed wewnętrzną logiką nauki szkolnej, przed ucieleśnioną w szkole idealną prawnością wartości kształcenia. Teorja okazała się ostatecznie bezsilna wobec zdolności oporu szkoły, która pod bezprzykładnem uciskiem partyjnych władz państwowych — podniosła się. Z drugiej strony okazała się

również szkoła w Sowietach żywym organizmem, zmartwychwstałym z gruzów rewolucji.

Najnowsze, w 1927 r. ogłoszone, programy nauczania oznaczają ostateczną rezygnację z „metody kompleksów", a tem samem i z zasady „pracy" w specyficznie komunistycznym sensie słowa. Różnią się one od poprzednich przedewszystkiem zniesieniem sławnego trójpodziału na kolumny: pracy, natury i społeczności, z drugiej strony wprowadzeniem napowrót nauki, podzielonej na działy. Widzi się tutaj znowu nawet rozkład godzin, który każdemu przedmiotowi wyznacza dokładną ilość godzin tygodniowych. „Kompleks", który początkowo miał pochłonąć wszystkie działy nauki, kurczy się obecnie do jednego — jakkolwiek uprzywilejowanego — specjalnego działu, do nauki „o społeczności", wykładanego najczęściej przez komunistę (według zatwierdzonego przez władze szkolne podręcznika) i stanowi rodzaj komunistycznego katechizmu.

Z tym procesem „odpolitycznienia" szkoły łączy się szereg koncesyj ze strony państwa w zarządzie szkolnym na rzecz zasady autonomji wartości kształcenia. Pod wpływem wzrastającego nacisku ogólnej polityki eksploatacyjnej musiano również i w szkolnym aparacie administracyjnym przeprowadzić znaczne redukcje, co spowodowało pewne usamodzielnienie lokalnych władz szkolnych. W oficjalnej, pedagogicznej literaturze mówi się nawet o rozpoczętej już akcji przejścia z bezpośredniego systemu administracyjnego do systemu inspekcji.

Co się tyczy samych władz szkolnych lokalnych, to przeniesienie, od czasu Nepu, finansowania całego elementarnego i średniego szkolnictwa na lokalne okręgi administracyjne, spowodowało większą zależność tych ostatnich od sowietów lokalnych, równocześnie rozluźniło nieco „wierzchołkowe" podporządkowanie Komisarjatowi Oświecenia Ludowego. Im dalej od centrum i im bardziej finansowo niezależna od niego jest lokalna władza szkolna, tem bardziej lokalne potrzeby szkolnictwa biorą górę nad komunistycznemi żądaniami państwowej polityki szkolnej.

Najważniejszym jednak momentem w rozpoczętym już procesie rozluźnienia partyjnej dyktatury szkolnej jest załamanie się państwowego monopolu szkolnego. Już w 1923 r. zezwolił rząd sowiecki muzułmańskim gminom wyznaniowym na tworzenie szkół prywatnych. W następnym roku rząd musiał w pewnych guberniach, w których była mała ilość szkół, a nacisk chłopstwa był specjalnie wielki, wyrazić zgodę na otwarcie po wsiach t. zw. „szkół z układu", które sami chłopi na podstawie układu z lokalną władzą szkolną zaczęli masowo budować. W 1926 r. zezwolił rząd pod naciskiem coraz bardziej wzrastającego zapotrzebowania kwalifikowanych, średnich urzędników w administracji państwowej i półpaństwowych organizacjach związkowych na utworzenie prywatnych kursów fachowych i wszelkiego rodzaju szkół zawodowych oraz, od czasu zaprowadzenia przez uczelnie akademickie egzaminów wstępnych, również prywatnych kursów przygotowawczych. Analogiczne postanowienia wydał w 1927 r. rząd ukraiński.

Załamanie się monopolu państwowego i rezygnacja z „metody kompleksów" oznaczają częściowo restaurację elementów starego szkolnictwa. Słusznie nazwano ten, począwszy od końca 1926 r., wyraźnie objawiający się zwrot w polityce szkolnej rządu Sowietów „nową polityką kultury" — w analogji do „nowej polityki ekonomicznej" (Nep), która przecież również oznacza przywrócenie elementów prywatnego gospodarstwa. Te same socjalne siły, a mianowicie nacisk interesu państwowego i stanu włościańskiego, które nowej polityce ekonomicznej utorowały drogę, wspomogły najsilniej szkołę w walce przeciwko dyktaturze partji, rządzącej państwem. Państwo, owładnięte przez partję komunistyczną, potrzebuje przecież akademicko wyszkolonych urzędników „speców" i to tem bardziej, im więcej się ono „stabilizuje" i rozwija sobie właściwą prawność. Ten drugi cel sowieckiej szkoły — wykształcenie „kwalifikowanej siły roboczej" — popadał w coraz większą sprzeczność z swym celem głównym — wychowania młodzieży komunistycznej. Rozwinęła się swoista dialektyka — racja stanu występowała przeciw dyktaturze rządu w szkolnictwie.

Rozstrzygającym czynnikiem, który przywrócił pierwotną, na działy podzieloną, naukę były wymagania nauki uniwersyteckiej. Wymagania te znalazły swój oddźwięk również i w szkołach niższych, t. zw. „drugiego stopnia". Widzi się już cel siedmioletniej szkoły w tem, aby dawała ona przedewszystkiem „minimum owych formalnych wiadomości i biegłości, wymaganych przy przyjęciu do szkoły wyższej". Co się tyczy szkoły elementarnej, to musi jej program „odpowiadać wymaganiom drugiego stopnia szkolnego, przedewszystkiem w zakresie wiadomości z języka ojczystego, matematyki, przyrody, geografji i ogólnego rozwoju". Tu, w czteroletniej szkole elementarnej, spotykają się wymagania nauki akademickiej i racji stanu z żądaniem mas ludności, przedewszystkiem włościaństwa. To ostatnie domaga się dobrej szkoły, t. zn. odpowiadającej wewnętrznej prawności nauczania szkolnego, a nie żądaniom partyjnej dyktatury.

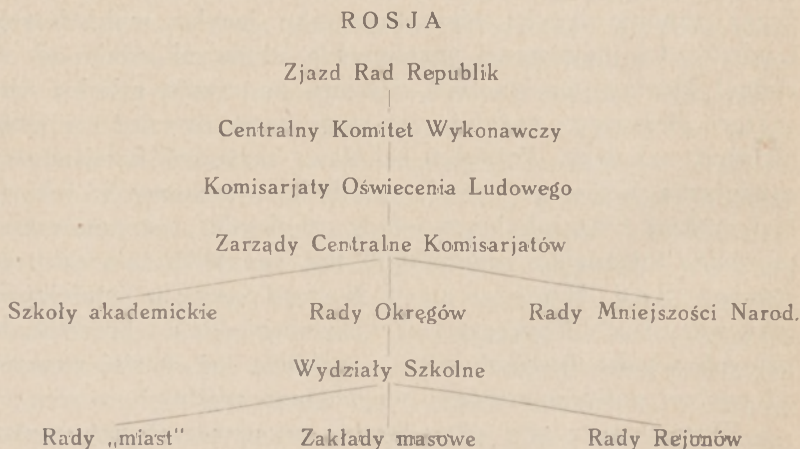
W tym samym kierunku osłabienia scentralizowanego nacisku władz państwowych działa również polityka narodowości rządu sowieckiego. Wprawdzie ma ona, z motywów politycznych, być przedewszystkiem środkiem walki przeciwko zachodnio - europejskiemu imperjalizmowi, jednak wewnętrzna logika rozwiniętej przez nią zasady narodowości przyczynia się walnie do wzmocnienia odśrodkowych sił w szkolnictwie. Przez uznanie języka ojczystego jako języka wykładowego i odrębności mniejszości narodowych, stojących zdala od oficjalnej ideologji państwowej, nabiera nauczanie szkolne charakteru ojczystego, znajdującego swój wyraz również i w administracji szkolnej. Polityka szkolna, zarówno komisarjatów oświecenia ludowego takich republik związkowych, jak np. białoruskiej, oraz lokalnych władz szkolnych „autonomicznych republik" (niemiecka republika Wołgi, republika tatarska), jak również Rad Mniejszości Narodowych, istniejących przy wszystkich Komisarjatach Oświecenia, jak i licznych, lokalnych władzach szkolnych, — odbiega już dzisiaj znacznie od ogólnej polityki szkolnej sowieckiego rządu.

Wszystkie te siły odśrodkowe, przeciwdziałające centra-

lizmowi dyktatury bolszewickiej w szkolnictwie rosyjskiem, znalazły swych naturalnych „wyrazicieli" w nauczycielstwie, które w zadziwiająco małej liczbie pozwoliło się skomunizować. Korzysta ono z każdej możliwości, nadarzającej się w oficjalnych programach, aby swą pracę kształtować w kierunku, przystosowanym do istoty szkoły. Cała masa podręczników, czytanek, rozmaitych dzieł metodycznych, w których rozmaite obrazy Rosji, z punktu widzenia nauki języka, przyrody, geografji i historji, są w sposób indywidualny opracowywane, jest owocem znajdującego się dopiero w zaczątkach ruchu „regjonalnej" pedagogiki, która pod wielu względami styka się z regjonalizmem włoskim.

Te siły odśrodkowe nie mogą jednak dzisiaj nic więcej zdziałać, jak przeciwstawić się negacji własnej prawności szkoły oraz zupełnemu opanowaniu szkoły przez państwo. Są one dostatecznie silne, aby świadczyć o żywotności rosyjskiego organizmu szkolnego, — ale, jak dotąd, są jeszcze za słabe, by móc system administracji szkolnej zasadniczo zmienić. System ten jest jeszcze ciągle klasycznym przykładem posuniętej do ostateczności dyktatury władz państwowych nad szkolnictwem.

Diagram Nr. 14.



11.

Zupełnie odrębnie kształtuje się stosunek państwa do szkoły w Belgji i Holandji.

Belgja jest klasycznym krajem dualizmu szkoły świeckiej i wyznaniowej. Według art. 17 konstytucji z 1831 r. nauka w Belgji jest wolna. W odróżnieniu jednak od Francji, gdzie podobne postanowienia konstytucyjne jedynie umożliwiły byt prywatnego szkolnictwa wyznaniowego, w Belgji t. zw. „wolne" — w istocie rzeczy przez Kościół katolicki zorganizowane, a od państwa prawie zupełnie niezależne — szkolnictwo cieszy się nietylko zupełnem równouprawnieniem ze szkolnictwem publicznem, ale otrzymuje nawet od państwa wydatne subwencje z funduszów publicznych.

Według ustawy szkolnej z 1920 r., którą należy uważać za kompromis w długiej i zaciętej walce między liberalnemi i socjalistycznemi partjami z jednej, a partją katolicką z drugiej strony, rodzice (chef de famille) mają zapewniony wolny wybór szkoły, co więcej, ustawa powyższa przewiduje sankcje karne dla tych osób, któreby przez jakikolwiek przymus starały się na ten wybór wpływać. Każda gmina ma obowiązek zbudować i utrzymywać szkołę publiczną, na co otrzymuje zasiłki od prowincji i państwa. Gmina może jednak również „adoptować" „wolną" szkołę. Te „adoptowane" szkoły muszą odpowiadać minimum ustawowo ustalonego programu, w którym przewidziana jest nauka religji. O ile szkoła otrzymuje zasiłki z funduszów publicznych, to nauka religji (od której na żądanie rodziców należy dzieci zwolnić) ma odbywać się codziennie na początku, albo na końcu lekcyj szkolnych.

Nadzór państwowy nad temi wolnemi, adoptowanemi szkołami dotyczy tylko zachowania ogólnych postanowień ustawowych i strony zdrowotnej szkoły, przyczem inspekcja lekarska uczniów jest wyłącznym obowiązkiem gminy.

Towarzystwa, utrzymujące szkoły, nawet w wypadku pobierania subwencyj państwowych, mają prawo mianowania nauczycieli i nadzorowania nauki.

Nauczycielami mogą być tylko obywatele belgijscy i muszą posiadać patent nauczycielski. Patent ten otrzymać można także i w „wolnych" seminarjach nauczycielskich, o ile egzaminy końcowe w tych szkołach odpowiadają minimum ustawowo ustalonego programu i odbywają się w obecności państwowego inspektora szkolnego.

Jakie znaczenie posiada w Belgji szkolnictwo wyznaniowe, charakteryzuje częściowo fakt, że ponad $^{2}/_{5}$ ogólnej liczby uczniów uczęszcza do szkół wolnych. Wpływ kościelny rozciąga się także na szkolnictwo publiczne, ponieważ również i w szkołach gminnych, z powodu braku dyplomowanych sił nauczycielskich, uczy wielka liczba nauczycieli z wykształceniem zawodowem, uzyskanem w „wolnych" seminarjach nauczycielskich (écoles normales libres). W 1922 r. liczba uczniów, uczęszczających do 51 wolnych seminarjów nauczycielskich, wynosiła 7.032 w stosunku do 1.011 uczniów w 11 prowincjonalnych, — i 2.093 w 16 państwowych seminarjach nauczycielskich. Według A. Huismana, liberalnego orędownika szkoły świeckiej, na 30.000 nauczycieli otrzymało 20.000 dyplomy w szkołach katolickich.

12.

W Holandji długa walka o szkołę zakończyła się chwilowo jeszcze większem zwycięstwem szkoły wyznaniowej. Z początkiem XIX w. wytworzył się tutaj pod wpływem rewolucji francuskiej system szkolnictwa publicznego, w którem typem dominującym była szkoła „wspólna", przyczem zwolennicy szkoły wyznaniowej mogli, podobnie jak we Francji, zakładać swobodnie szkoły na własny koszt.

W drugiej połowie minionego stulecia zaczął się rozwijać silny ruch na korzyść tych, również jako „wolne" określanych, szkół. W kołach kalwińskich i katolickich upierano się przytem, że jest rzeczą niesprawiedliwą narzucać ciężary podatków na utrzymanie szkół publicznych tym, którzy szkół tych z przyczyn religijnych nie uznają i z własnych środków własne

szkoły utrzymują. Zwolennicy partji liberalnej, a następnie także i socjalistycznej przeciwstawiali tej zasadzie ideę jednolitości narodowej, którą szkoła ma reprezentować i ochraniać. Gwałtowna walka zakończyła się dopiero w 1920 r., kiedy konserwatywny rząd przeprowadził w parlamencie nową, przez pierwszego ministra oświaty (specjalne ministerstwo oświaty utworzono w Holandji dopiero w 1918 r.) J. Th. de Visser opracowaną ustawę szkolną.

Ustawa ta opiera się na zasadzie równego prawa dla szkół tak publicznych (openbare — tworzone przez gminy) jak i prywatnych (bijzondere — zarządzane przez własne kuratorja szkolne) do otrzymywania zasiłków z publicznych (państwowych i prowincjonalnych) funduszów. Wszystkie szkoły muszą tylko odpowiadać ustalonemu przez państwo minimum wymagań, które dotyczą jednak mniej zawartości nauczania, odnoszą się natomiast głównie do organizacyjnego i materjalnego poziomu nauczania szkolnego (liczba dni i godzin szkolnych, liczba uczniów na jednego nauczyciela, minimum wiadomości w udzielanych działach nauki, kształcenie i wynagradzanie nauczycieli i t. p.). Kontrolę wypełniania tych wymagań sprawują inspektorowie państwowi. Formę nauczania religji, którą właściciel szkoły może z programu nauczania zupełnie usunąć, ustala gmina, względnie kuratorjum szkolne. Do gminy (kuratorjum) należy również wybór nauczycieli i podręczników, a nawet ustalenie feryj i dni świątecznych.

Przez poszczególne artykuły ustawy przebija drobnostkowa troska, by przypadkiem jakiś rodzaj szkoły nie był uprzywilejowany na korzyść innego. Jako dowód tego może służyć art. 100 ustawy: „Jeżeli w jakiejś gminie szkoła publiczna zatrudnia większą ilość nauczycieli, aniżeli na to prawo pozwala (na których przeto gmina nie otrzymuje od państwa zasiłku), w takim razie mają wszystkie, znajdujące się w tej gminie, wolne szkoły prawo domagania się tej samej ilości nauczycieli nadliczbowych, których następnie gmina również ma opłacać".

Skutkiem wprowadzenia tego skrajnego systemu decentralizacji był przedewszystkiem nadzwyczajny wzrost liczby

szkół. Każda najmniejsza gmina wyznaniowa usiłowała zakładać własne szkoły. W wielu wsiach, w których przedtem dobrze wyposażona i przez liczny personel naukowy obsługiwana szkoła publiczna wystarczała dla wszystkich dzieci w gminie, obowiązanych do nauki, zakładano 3 a nawet 4 małe szkoły, co spowodowało nietylko rozdrobnienie, ale i podrożenie nauki szkolnej.

Już po trzech latach, gdy, po krótkim dobrobycie powojennym, zaczęła się dawać we znaki szczupłość środków pieniężnych, widział się rząd zmuszony do znacznego obniżenia płac nauczycielskich. W roku szk. 1920/21 było 6.163 szkół elementarnych z 1.118.651 uczniów, a mianowicie publicznych 3.457 z 639.444 uczniami i wolnych 2.716 z 497.207 uczniami. W roku szk. 1923/24 było 7.236 szkół elementarnych z 1.089.205 uczniami: publicznych 3.807 (527.575 uczniów), wolnych 3.428 (561.618 uczniów). Ze szkół tych było: około 1.600 protestanckich, około 1.700 katolickich i 100 neutralnych.

Podobną ustawę wydano i dla szkolnictwa średniego oraz seminarjów nauczycielskich. Wielką liczbę tych szkół stanowią również szkoły wyznaniowe. Ta „wyznaniowość" szkół doprowadziła wkońcu do założenia dwu prywatnych wyznaniowych uniwersytetów: kalwińskiego w Amsterdamie (przed 1920 r.) i katolickiego w Nijwegen.

R. Wex.

Warszawa 1930.

Piśmiennictwo.

Dr. Sergius Hessen, Das Schulwesen in seinem Verhältnis zu den Hauptmächten der heutigen Gesellschaft. (Hdb. d. Pädag., Bd. IV, 1928).

Educational Yearbook — 1927.

Peter Sandiford, Szkolnictwo angielskie (w przekł. W. Gumplowicza).

E. Hylla, Die Schule der Demokratie. Langensalza, 1928.

Dr. G. Kartzke, Das amerikanische Schulwesen, 1928.

G. Menzel, Das Volksschulwesen. } Das deutsche Schulwesen. Jhrg. 1927, 1929, 1930.

E. Sachse, Uebersicht über die Schulbehörden der Länder. } Das deutsche Schulwesen. Jhrg. 1927, 1929, 1930.

H. Schwartz, Pädagogisches Lexicon, Bd. 1. 1929, 1930.

Z PIŚMIENNICTWA

I. *Hildegard Hetzer*, Der Einfluss der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische Produktion pubertierender Mädchen. — II. *Lucia Veczerka*, Das soziale Verhalten von Mädchen während der Reifezeit. — Quellen und Studien zur Jugendkunde. Her. von Dr. Charlotte Bühler. Heft 4. — Jena, G. Fischer, 1926. Str. 121.

Rozprawy p. Hetzer i p. Veczerki ukazały się w rok po pracy Reiningera: „Ueber soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertat", którą omawialiśmy w zesz. 5 „Oświaty i Wychowania". Z pracą Reiningera wiąże je wspólny problemat zależności form życia społecznego młodzieży od stadjów jej psychicznego rozwoju, wspólność założeń i, w szczególności jeśli chodzi o pracę p. Veczerki, wspólność metod. Dla wszystkich trzech prac wspólnem źródłem inspiracji była z jednej strony p. Bühler i jej prace, z drugiej — badania z zakresu socjologji zwierząt Schjelderuppa-Ebbe nad stadami kur.

P. Hetzer omawia wpływ t. zw. „fazy negacji" (negative Phase) na twórczość literacką i na zachowanie się społeczne dziewcząt, p. Veczerka opisuje strukturę klasy szkolnej dziewcząt z okresu dojrzewania.

Fazą negacji (negative Phase) nazwała p. Bühler krótki okres przejściowy pomiędzy okresem z przed dojrzewania a okresem dojrzewania. Dzieci, czynne i mające różne zainteresowania, wchodząc w tę fazę rozwoju stają się obojętne, pasywne i nieprodukcyjne. Rozluźniają się więzy społeczne, dziecko wyodrębnia się z gromady rówieśników, a w wielu wypadkach staje się złośliwe, kłótliwe i dokuczliwe. P. Hetzer podaje właśnie dokładny opis zachowania się dziewcząt w tym okresie na podstawie obserwacyj nad dziewczętami proletarjatu ze schroniska dla młodzieży. Według szczegółowych obserwacyj (nad 7 dziewczętami) faza negacji nie rozpoczyna się przed 11;5 rokiem, trwa od 2 do 9 miesięcy i w wieku lat 13 zdaje się ustępować. Z końcem tej fazy, jako pierwszy przejaw powracającej produkcyjności młodzieży, występuje często upodobanie w pisaniu utworów i listów „literackich". Ten „Schreibdrang" uważa autorka za p. Bühlerową za zjawisko rozwojowe (Entwicklungssymptom), a nie za wyraz specjalnego uzdolnienia. Stwierdza również, że występuje ono zarówno u młodzieży ze sfer wyższych, jak i niższych. Przez swój związek

z wewnętrznemi, osobistemi przeżyciami jednostki twórczość ta różni się od twórczości dzieci, które znajdują zadowolenie w samem tworzeniu.

Jako całość, badane przez autorkę schronisko, składające się z młodzieży w różnym wieku, zmieniającej się często, nie posiada tak wyraźnej struktury, jaką opisał Reininger. I tutaj jednakże występuje, zdaniem autorki, pewna powszechna cecha grupowego życia, którą Schjelderupp-Ebbe zaobserwował także w stadach kur. Przejawia się ona w ustosunkowaniu się względem nowych przybyszów. „Każdy musi zdobyć swoje miejsce w grupie". Musi o to miejsce zabiegać i znaleźć uznanie dla siebie. Grupa odtrąca bowiem od siebie wszystkie elementy niespołeczne, a więc zarówno tych, którzy swą wolę chcą narzucić innym despotycznie, jak i tych, którzy nie interesują się grupą. „Kto chce należeć do grupy, ten musi w niej żyć, musi dzielić jej zainteresowania" (str. 34). Grupa odtrąca również tych, którzy nie chcą poddać się jej prawom, oraz elementy małowartościowe, obniżające wartość zbiorowego życia. Do tych ostatnich należą często dzieci brudne, zaniedbane, upośledzone.

Ścisły związek zachodzi, zdaniem autorki, pomiędzy fazą negacji a niezdolnością do przewodzenia. „W okresie tym brak wszelkiej zdolności do doprowadzenia jakiejkolwiek rzeczy do końca" (str. 28). To też wśród dziewcząt przywódczyń znajdujemy przeważnie dziewczęta, które albo już wyszły z fazy negacji, albo w nią jeszcze nie wstąpiły. Ze wstąpieniem jednostki w fazę negacji i z odosobnieniem się jej zanika jej wpływ na grupę. Wpływ ten odzyskuje często po przejściu przez tę fazę. „Zdolność do przywództwa i faza negacji wykluczają się wzajemnie" (str. 29).

Z fazą negacji wiąże się także, zdaniem autorki, łatwość, z jaką dziewczęta ulegają wpływom elementów zdeprawowanych. Wpływ taki osiągają łatwo jednostki, które mają za sobą doświadczenie seksualne i zdają się „znać rozwiązanie pełnej tajemnicy zagadki, nad którą zaczyna się mozolić młodzież z okresu dojrzewania".

Życiem społecznem dziewcząt z okresu dojrzewania zajmuje się p. Veczerka. Autorka, wieloletnia nauczycielka szkoły gospodarczej żeńskiej, opisuje strukturę społeczną II kursu, składającego się z 26 dziewcząt o przeciętnym wieku lat 15;5. Obserwacje dopełnia ponadto wynikami ankiet. Pod względem metody wzoruje się wyraźnie na wymienionej pracy Reiningera. Za Reiningerem konstruuje hierarchję klasową i wykrywa związki pomiędzy zachowaniem się społecznem dziewcząt a ich miejscem w hierarchji, potwierdzając pod tym względem prawie wszystkie obserwacje Reiningera. Wskazuje ponadto na pewne formy społeczne właściwe dla okresu dojrzewania, a niespotykane w okresie przed dojrzewaniem.

Jedną z charakterystycznych cech zachowania się w tym okresie jest upodobanie dziewcząt do samotności i potrzeba samotności, niespotykana wśród chłopców z okresu przed dojrzewaniem, badanych przez Reiningera. Dziewczęta chcą mieć czas dla samych siebie. „Chętnie pozostaję sama —

pisze jedna z nich w odpowiedzi na kwestjonarjusz — gdyż mogę pogrążyć się w swoich myślach i oddawać się marzeniom". Młodzież w okresie dojrzewania odkrywa własne swoje odrębne „ja", swoje osobiste życie wewnętrzne, do którego broni wstępu obcym. Równocześnie odczuwa potrzebę uzupełnienia (Ergänzungsbedürftigkeit). Stąd też stosunek przyjaźni nabiera dominującego znaczenia i stanowi właściwie jedyną stałą grupę w tym wieku. Dziewczęta rozumieją już teraz dobrze różnicę pomiędzy stosunkiem koleżeństwa a przyjaźni, „podczas gdy chłopcy i dziewczęta z okresu przed dojrzewaniem albo utożsamiają te stosunki ze sobą, albo rozróżniają je fałszywie". Co więcej, zmniejsza się wyraźnie ilość przyjaciół. Każda ma jedną przyjaciółkę, najwyżej dwie. Jak wynika z ankiet, odmienne są również cechy, w jakie wyposażają dziewczęta obraz prawdziwego przyjaciela. Wzajemne zrozumienie, dopełnianie się, harmonja odgrywają tu rolę pierwszorzędną.

Wreszcie p. Veczerka odróżnia od koleżeństwa i przyjaźni pewien typ grupy, który łączy cechy obydwu, mianowicie związek (Bund). Związek różni się od koleżeństwa tem, że członków jego wiąże silny węzeł personalny, jak w przyjaźni, od przyjaźni zaś — tem, że zawsze liczy więcej, niż dwóch członków. Na podstawie obserwacyj i ankiet autorka twierdzi, że procentowo większość związków tego typu przypada na okres pomiędzy wiekiem 12;6 a 14;6 lat. „Związek — pisze autorka — nie odpowiada właściwie duchowej potrzebie dojrzewającego dziewczęcia, tak jak np. przyjaźń" (str. 107).

Niewątpliwie, ze stanowiska socjologicznego należy brać z ostrożnością te wyjaśnienia, które w formach społecznych (wszystko jedno, młodzieży czy dorosłych) widzą jednostronnie wyraz sił rozwojowych, właściwych różnym stadjom psychicznego rozwoju, nie uwzględniając w dostatecznym stopniu roli czynników tkwiących w szerszem środowisku społecznem, które zmienia się dla młodzieży z jej wiekiem, a niezależnie od zmian w jej psychice. Wszelkie stadjum rozwojowe, jeżeli chodzi o jego stronę psychiczną, a nie czysto fizjologiczną, nie jest rezultatem spontanicznego rozwoju, ale współdziałania zespołu sił psychicznych i zespołu czynników tkwiących w środowisku społeczno-kulturalnem. Wyjaśnianie dominowania jakiejś formy społecznej w ciągu pewnego okresu życia młodzieży przez właściwości psychiczne danego stadjum jest równie jednostronne i niedostateczne, jak wyjaśnianie instytucyj społecznych przez instynkty. Z instynktami społecznemi i ze stadjami rozwoju rzecz się ma w tym wypadku podobnie; wiele nam pono wyjaśniają, a tymczasem ani jednego, ani drugiego dokładnie nie znamy. W razie trudności wyjaśnienia dodajemy nowy instynkt, albo nową fazę rozwoju, a jeżeli to nie wystarczy, to zmieniamy całą klasyfikację instynktów, czy okresów rozwojowych.

Zastrzeżenia te, zalecając ostrożność w psychologicznem wyjaśnianiu form życia społecznego, nie przekreślają jednak wartości badań w tym

kierunku. Teoretycznie cenne będzie już to, kiedy na drodze szczegółowych badań monograficznych (i statystycznych), w rodzaju badań Reiningera i Veczerki, stwierdzimy, że takie a takie formy społeczne dominują w takich a takich okresach czasowych życia młodzieży. Inna rzecz, jak będziemy wyjaśniać to dominowanie.

Niepośledną wartość mają również te badania dla praktyki pedagogicznej. Dają one nauczycielowi znajomość struktury grupy społecznej, bez czego skuteczne oddziaływanie pedagogiczne na zbiorowość, jak i na jednostki, będące jej członkami, jest nie do pomyślenia.

Poznań. *Dr. Józef Chałasiński.*

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Jan St. Bystroń. Szkoła i społeczeństwo. — Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego. — Skł. gł. w księg. Książnica-Atlas. 1930. Str. 476.

Jan Czekanowski. Zarys antropologji Polski. — Lwowska Bibljoteka Slawistyczna wyd. nakł. K. S. Jakubowskiego we Lwowie, pod red. Franciszka Bujaka, Jana Czekanowskiego, Tadeusza Lehra-Spławińskiego. Tom 11. — Lwów. Nakł. K. S. Jakubowskiego, sp. z o. o. 1930. Str. XVI, 592 + VI tabl., 2 dod. i mapa.

Ks. Dr. Stefan Alt. Święty Augustyn jako pedagog. Kraków. Nakł. autora. 1930. Str. 53.

Stephen Sheldon Colvin i *William Chandler Bagley.* Postępowanie człowieka. Kurs wstępny psychologji dla nauczycieli. Przeł. Iza Moszczeńska. Wydanie drugie. Warszawa. Nakł. Gebethnera i Wolffa. 1930. Str. 219.

Dr. Oskar Pfister. Psychanaliza na usługach wychowania. Z 3 popr. wyd. niem. przełożył i słowem wstępnem zaopatrzył Dr. Józef Mirski. — Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych pod redakcją Dr. Zygmunta Ziembińskiego. Tom 13. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1931. Str. 226.

F. W. Foerster. Religja a kształcenie charakteru. Dociekania psychologiczne i pedagogiczne wskazania. Przeł. Józef Mirski. Poznań—Warszawa. Nakł. Księg. św. Wojciecha. (1930). Str. VIII + 549.

Jan Karnowski. Filomaci pomorscy. Część I. 1840—1901. Toruń. Nakł. Związku Fil. Pom. w Toruniu (1926). Str. 84.

Treść: 1. Wstęp. 2. Pogląd historyczny na genezę i rozwój Kółek Filomackich na Pomorzu. 3. Filomaci pomorscy, a powstanie styczniowe. 4. „Mickiewicz", Koło Filomatów w Chojnicach od 1840 do 1901. 5. „To-

warzystwo Filomatów" w Chełmnie od 1840 do 1901. 6. „Wiec" i „Ul" — Kółka filomackie w Wejherowie i Wałczu od 1871 do 1890. 7. Kółko filomackie „Karola Marcinkowskiego" w Nowem Mieście od 1886 do 1891. 8. „Towarzystwo Filomatów" w Brodnicy od 1873 do 1901. 9. Kółko Filomackie w Toruniu od 1884 do 1901. 10. Kółko gimnazjalne w Starogardzie, Lubawie i Malborku. 11. Proces Filomatów Pomorskich w Toruniu r. 1901.

Z walk o szkołę polską. Warszawa. Nakł. Opieki Szkolnej publ. szk. powsz. Nr. 98. (1930). Str. 24.

Dr. med. Stanisław Kopczyński. Szkoły-uzdrowiska. Odbitka z „Oświaty i Wychowania". Warszawa. Skł. gł. Książnica-Atlas. 1930. Str. 14.

Marjan Goljas. Organizacja pracy domowej ucznia. — Współpraca Domu i Szkoły w Dziele Wychowania Młodzieży. Bibljoteczka wyd. staraniem Stow. Dyrektorów Polskich Szkół Średnich Państw. pod red. Dr. E. Łozińskiego. Nr. 4. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1931. Str. 19.

Stefanja Ciesielska - Borkowska. Język francuski. Zarys metodyczno-dydaktyczny. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1930. Str. XII+316.

Czasopismo Parametr.

Księgarnia św. Wojciecha w Poznaniu wydaje czasopismo „Parametr", poświęcone nauczaniu matematyki w szkołach różnego typu. Jest ono utrzymane na wysokim poziomie, zawiera cenne wskazówki metodyczne. Może więc oddać usługi nauczycielowi matematyki w szkołach powszechnych, średnich ogólnokształcących i zakładach kształcenia nauczycieli. Powinno się znajdować w każdej szkolnej bibljotece nauczycielskiej.

„Parametr" zawiera też dział przeznaczony dla młodzieży, będzie więc użyteczny w bibljotekach uczniowskich w zakładach kształcenia nauczycieli i w szkołach średnich ogólnokształcących i wzbudzi w młodzieży zainteresowanie się zagadnieniami matematycznemi.

KRONIKA

DWUNASTE POSIEDZENIE STAŁEJ KOMISJI MIĘDZYDEPARTAMENTOWEJ

W związku z uroczystością otwarcia Bibljoteki Narodowej w Warszawie w dniu 21 listopada b. r. odbyło się dwunaste posiedzenie Stałej Komisji Międzydepartamentowej pod przewodnictwem P. Ministra W. R. i O. P. dra Sławomira Czerwińskiego.

Na posiedzeniu tem Naczelnik Wydziału p. St. Demby wygłosił odczyt p. t. „Bibjoteka Narodowa, jej geneza, zawartość i zadania".

OTWARCIE BIBLJOTEKI NARODOWEJ

W dniu, poprzedzającym obchód setnej rocznicy powstania listopadowego i w przeddzień otwarcia V Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich, 28 listopada 1930 r. odbyła się w Warszawie w gmachu Bibljoteki Wyższej Szkoły Handlowej (ul. Rakowiecka 6) uroczystość otwarcia Bibljoteki Narodowej w obecności Pana Prezydenta Rzeczypospolitej i członków Rządu.

Zbiory bibljoteki tej, dotychczas rozproszone w różnych miejscach, umieszczono obecnie — dzięki staraniom Naczelnika Wydziału p. Stefana Dembego — w wynajętym na kilka lat, a świeżo wybudowanym monumentalnym gmachu bibljotecznym wyżej wymienionej szkoły.

O godzinie 11-ej zgromadzili się w wielkiej sali czytelnianej, mogącej pomieścić 800 osób, PP. Ministrowie: W. R. i O. P. — dr. Sławomir Czerwiński, Sprawiedliwości — Stanisław Car, Rolnictwa — Leon Janta-Połczyński, Reform Rolnych — dr. Witold Staniewicz, Wiceministrowie: W. R. i O. P. — ks. dr. Bronisław Żongołłowicz, Spraw Wojskowych — gen. Daniel Konarzewski, Skarbu — Tadeusz Grodyński, Dostojnicy kościelni: kardynał Aleksander Kakowski, arcybiskup Ropp, biskup Gall, biskup Szlagowski, metropolita Dionizy i inni.

O godz. 11^{30} przybył P. Prezydent Rzeczypospolitej ze świtą, powitany u wejścia przez Ministra W. R. i O. P. dra Sł. Czerwińskiego i Naczelnika Stefana Dembego.

Pierwszy zabrał głos P. Minister W. R. i O. P. dr. Sł. Czerwiński. (Przemówienie P. Ministra podajemy na wstępie niniejszego zeszytu).

Następnie przemawiał inicjator i tymczasowy kierownik Bibljoteki Narodowej p. Naczelnik St. Demby. W serdecznych słowach dziękował Panu Prezydentowi za zaszczycenie uroczystości swą obecnością, składając hołd nietylko przedstawicielowi majestatu Rzeczypospolitej, ale i znakomitemu uczonemu, który wynalazkami swemi i pracami naukowemi rozsławił imię Polski poza jej granicami.

Po powitaniu wszystkich przybyłych p. St. Demby skreślił w kilku słowach dzieje powstania Bibljoteki Narodowej w Warszawie, stworzonej przez Józefa Andrzeja Załuskiego w Warszawie w 1747 r., dzieje bibljoteki J. M. Ossolińskiego. Żadna nie stała się narodową, gdyż nie zdołała zgromadzić całej produkcji wydawniczej.

Ministerstwo W. R. i O. P. postanowiło Bibljotekę Narodową stworzyć w Warszawie i od 1918 r. zaczęło zbierać planowo materjały, cenne zbiory druków, rękopisów i map.

Dzięki dekretowi Pana Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 24 lutego 1928 r. oraz dzięki P. Premjerowi Marszałkowi Józefowi Piłsudskiemu Bibljoteka Narodowa w drodze rozporządzenia P. Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 6 marca 1928 r. otrzymała kwotę 2 miljonów zł. z likwidacji Skarbu Narodowego, które umożliwiły jej zebranie zbiorów i ulokowanie ich w jednem miejscu — na dłuższy okres czasu — aż do chwili wzniesienia własnego gmachu.

Wreszcie p. St. Demby wymienia wszystkich ofiarodawców i kończy wyrazami serdecznego podziękowania za okazaną wydatną pomoc PP. Ministrom W. R. i O. P., d-rowi Gustawowi Dobruckiemu i d-rowi Sławomirowi Czerwińskiemu.

Ostatni przemawiał w imieniu polskich kół bibljotekarskich dyrektor Bibljoteki Jagiellońskiej, dr. Edward Kuntze, poczem P. Prezydent Rzeczypospolitej w towarzystwie P. Ministra dra Sł. Czerwińskiego i P. Naczelnika St. Dembego przeszedł do sąsiednich sal, gdzie obejrzał najciekawsze egzemplarze zbiorów Bibljoteki Narodowej.

Obszerniejszy artykuł o Bibljotece Narodowej pióra p. St. Dembego pomieścimy w jednym z najbliższych numerów czasopisma.

KONFERENCJA WIZYTATORÓW I INSTRUKTORÓW WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

W dniu 7 i 8 listopada b. r. odbyła się w Wydziale Wychowania Fizycznego i Higjeny Szkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. konferencja Wizytatorów i Instruktorów wychowania fizycznego.

Przedmiotem obrad m. in. były sprawy następujące: 1) przeprowadzenie badań próbnych dla ustalenia miernika sprawności fizycznej, 2) wychowanie fizyczne w spisach książek szkolnych, dozwolonych do użytku szkolnego, 3) zasób ćwiczeń gimnastycznych dla nauczycielstwa szkół po-

wszechnych i gimnazjum niższego, 4) tok lekcyjny w programach ćwiczeń cielesnych, 5) państwowa oznaka sportowa, 6) przysposobienie wojskowe w szkołach i inne.

POSIEDZENIA LEKARZY SZKOLNYCH

W Ministerstwie W. R. i O. P. odbywają się co miesiąc posiedzenia lekarzy szkolnych pod przewodnictwem Nacz. Wizytatora higjeny szkolnej d-ra St. Kopczyńskiego.

Na ostatniem posiedzeniu, odbytem w dn. 20 listopada b. r. pod przewodnictwem Kuratora Okręgu Szkolnego Warszawskiego, pierwszy punkt porządku dziennego poświęcono — z okazji 30-lecia pracy d-ra St. Kopczyńskiego i odznaczenia go w dn. 11 listopada b. r. orderem „Polonia Restituta" — uczczeniu zasług jubilata, który pierwszy wprowadził do szkoły polskiej i następnie zorganizował w szkołach naszego Państwa szkolną opiekę lekarską.

Na zakończenie posiedzenia wygłosił prof. pułk. dr. Stefan Rudzki odczyt: „Z zagadnień opieki nad dziećmi i młodzieżą gruźliczą w Norwegji" (zjazd przeciwgruźliczy w Oslo).

RADJO W SZKOŁACH POWSZECHNYCH NA WSI [1]

Tak niedawny, a przecież tak bardzo rozpowszechniony wynalazek, jak radjo, nie znalazł dotąd należytego zastosowania w życiu naszej szkoły powszechnej, zwłaszcza szkoły na wsi. Ankieta, przeprowadzona w jednym z Okręgów Szkolnych [2], wykazała, że na ogólną liczbę tysiąca kilkuset szkół, zaledwie 12 szkół i to przeważnie w miastach posiadają własne odbiorniki radjowe, a ogółem zaledwie 236 szkół ma możność dorywczego korzystania z prywatnych radjoodbiorników w siedzibie szkoły. Jest to procent tak znikomy, że o wpływie radja na kulturę wsi i uczącej się dziatwy wiejskiej mowy być nie może. Dziatwa ta w tysiącach głuchych i zapadłych wsi zamieszkała, dziesiątkami kilometrów oddzielona od miasta, pozbawiona jest poza szkołą wszelkich godziwych rozrywek duchowych. A zważywszy, że odosobnienie niezawsze korzystnie wpływa i na stan psychiczny nauczyciela, zatem i szkoła niezawsze jest miejscem radości, ciepła i pogody. Po wyrwaniu się z czterech ścian szkoły, idą dzieci wiejskie pasać gęsi, pleć zagony, kołysać młodsze rodzeństwo lub myć naczynia kuchenne. W wyjątkowych wypadkach błyśnie w jakiemś ręku książka i blaskiem niecodziennym twarzyczkę okrasi. Są bowiem i wśród tych zapraco-

---

[1] Artykuł ten nawiązuje się do artykułu p. t. „Radjofonja szkolna", zamieszczonego w zesz. 8 Oświaty i Wychowania b. r.

[2] Pomorskim *(Przyp. red.)*.

wanych istot maluczkich dusze wznioślejsze, umysły do wiedzy się rwące. Jeżeli więc uznane zostały za konieczne gimnastyka i gry ruchowe dla kształcenia ciała, roboty ręczne i kobiece dla ćwiczenia także i zręczności ręki, to i dla duszy ubogiej i nieukształconej cośby uczynić wypadło. Dziecko miasta ma bibljoteki i czytelnie, kina i teatry, zabawy dziecięce, porywające za serce rocznice narodowe, wreszcie chwytające wzrok i słuch wystawy świetlne, orkiestry, marsze wojskowe i t. p. widowiska. Dużą rekompensatą tego wszystkiego dla dziecka wsi może być radjo. Nic bowiem lepiej, jak ono, nie potrafi wejść do najciaśniejszych zakątków kraju, rozproszyć ich szarzyznę i nudy, związać nicią potężną z krajem i światem i wprowadzić do tych mrocznych zaścianków ludzkich świetlany promień kultury rodzimej. I tu dopiero stać się ono może i bibljoteką, i kinem, i teatrem, i czasopismem, i książką, i gazetą, jak ktoś słusznie powiedział, a ponadto wielką pomocą w pracy nauczyciela, bo dostarczającą mu ciągle świeżych tematów i materjału do nauki. Nauczyciel na wsi sam sobie nie wystarcza, nie może też wystarczyć i swemu otoczeniu. Radjo przynieść może jednemu, jak i drugiemu wielce pożyteczny pokarm duchowy, stać się bogatem źródłem samokształcenia. Radjowe audycje literackie, odczytywane czy to przez świetnych recytatorów, czy to, w miarę możności, przez samych autorów — co sprawia większe wrażenie — roznoszą na falach eteru piękno mowy polskiej, audycje wokalno-muzyczne — bogactwo naszych pieśni, audycje naukowe, historyczne, geograficzne i przyrodnicze, głoszą chwałę dziejów Polski, potęgę jej przeszłości i moc teraźniejszości, niosą wieść o jej niezwykłych krajobrazach i bogactwach naturalnych, obyczajach jej ludu i t. p. Nadto dzienniczek radjowy dla dzieci, podający w przystępnej formie bieżące wiadomości z kraju i świata, ileż zainteresowań rozbudzićby zdołał i jakże zespolić oderwane ośrodki ludzkie z całością naszych spraw państwowych, z całością Ojczyzny.

Mówiąc o usługach radja dla szkoły na wsi i jej wychowanków, nie można dziś, w dobie rozgłośnych haseł kształcenia społeczeństw przez czytelnictwo, pominąć milczeniem roli radja, jako propagatora książki polskiej. Docierając dosłownie pod strzechy, gdzie książka, pomimo pragnień poety jeszcze nie dotarła, nikt lepiej, jak ono nie potrafi szerzyć wiedzy o niej i głosić jej kultu, być książki rozgłośnią i zachętą. Tę właściwość radja wykorzystała już Ameryka, gdzie też radjo stało się najsilniejszym promotorem czytelnictwa. Rolę książki w kierunku samokształcenia młodzieży doceniło nasze Ministerstwo W. R. i O. P., które przed laty zapoczątkowało bibljoteczki szkolne dla dzieci i młodzieży i stworzyło specjalną „Komisję Oceny Książek do czytania dla młodzieży". Bibljoteczki te jednak niezawsze są wyzyskiwane z powodu braku impulsu i słabego wyczuwania potrzeby czytelnictwa przez wielu nauczycieli. Niechże więc fale eteru pomoc książce niosą, niech wieść o niej idzie od wsi do wsi i rozpłomienia ospałe umysły. Wszak jest co dzieciom propagować i czem chęć do czy-

tania niecić. Jest wielki Mickiewicz i Konopnicka, miła Szelburg-Zarembina i słoneczny Ejsmond, który ukochanym przez się dzieciom dał tyle radości przez radjo, jest i Bogusławski i Or-Ot i tylu, tylu innych wśród swoich, a przecie nie brak i obcych, artystycznie nieraz tłumaczonych. Umiejętne wybranie i piękne odczytanie porywającego ustępu, z jednoczesnem streszczeniem biografji autora, wreszcie podyktowanie tytułu i ceny wywarłoby niewątpliwie reakcję, i dziecko, zaciekawione dalszym ciągiem książki, zdobyłoby się na przeczytanie całości.

Odbiorniki radjowe na wsi, niosąc pożytek i przyjemność odbiorcom, a sławę książce polskiej i kulturze, przyczyniłyby się też niewątpliwie do rozwoju i wzbogacenia przemysłu krajowego. Posiadają one zaś tę przewagę nad odbiorem audycyj w miastach, że każde słowo i dźwięk donoszą w formie czystej, nie zamąconej ruchem tramwajów, reklam świetlnych i t. p. przyczyn, zakłócających odbiór radjofoniczny w miastach.

Cena wystarczającego dla wsi aparatu radjowego trzylampowego z głośnikiem nie przekroczy 300 zł. Jest to cena tak niewielka, że tam, gdzie nauczyciel rozumnem i godnem postępowaniem zdobył poszanowanie i posłuch w swem otoczeniu, nabycie radja dla szkoły nie sprawi wielkich trudności. Złożą się na jego kupno i składki mieszkańców, radych po pracy odpocząć i duszę pięknem uraczyć, a w niedzielę ciekawych wiadomości z rolnictwa posłuchać, i dochód z imprez szkolnych w tym celu zorganizowanych, i wreszcie pomoc samorządu, a może i Państwa.

Uruchomienie jednak z początkiem przyszłego roku nowej wielkiej radjostacji pod Raszynem, w odległości 23 km. od Warszawy, o mocy 120 kw. w antenie, umożliwi odbiór na wsi również zapomocą prostych i tanich aparatów detektorowych, które mogą być wykonane przez nauczycieli, a nawet uczni. Całkowity koszt takich instalacyj z anteną i jedną parą słuchawek wyniesie najwyżej 50 zł. Aparat detektorowy może mieć olbrzymie znaczenie propagandowe ze względu na swą taniość, prostotę i niezawodność. *R.*

NOWY PRUSKI REGULAMIN DLA SZKÓŁ ŚREDNICH

Pruski minister oświaty polecił rozesłać do wszystkich prowincjonalnych kolegjów szkolnych oraz do stowarzyszeń nauczycielskich projekt nowego regulaminu dla szkół średnich, wzywając równocześnie zarówno podwładne sobie organy administracji szkolnej, jak i wspomniane organizacje do nadesłania opinji o projekcie. Po nadejściu odpowiedzi na tę ankietę będzie zwołana jeszcze konferencja zainteresowanych czynników i nowy regulamin wejdzie w życie.

Projekt rozesłany przez ministerstwo pruskie został naogół przyjęty bardzo życzliwie i wzbudził duże nainteresowanie w całem społeczeństwie i prasie niemieckiej.

Celem projektu była chęć skoordynowania wydanych w różnych czasach rozporządzeń, ich uzgodnienia i usunięcia przepisów przestarzałych. Regulamin ma objąć tylko główne zasady, pozostawiając omówienie szczegółów przepisom, wydawanym przez każdą szkołę indywidualnie.

Cechuje projekt dążność zbliżenia szkoły do życia i przystosowania jej do dzisiejszych skomplikowanych stosunków społecznych i politycznych. Szkoła ma oprzeć swą działalność wychowawczą na poczuciu wspólności uczniów, samoodpowiedzialności i wolności indywidualnej, ograniczonej chyba tylko dążeniem do podporządkowania ucznia wymogom, jakie stawia wychowanie obywatelskie. Z przepisów znikają wyrazy: posłuszeństwo, uszanowanie. Uczniowie, nie krępowani przymusem zewnętrznym, powinni wyrobić w sobie takie cechy charakteru, które i w szkole i poza szkołą winny ich wyróżniać.

Najważniejszą cechą projektu jest nowe ujęcie stosunku szkoły do domu rodzicielskiego i przyznanie rodzicom bardzo daleko idących uprawnień, przy równoczesnem przerzuceniu na dom znacznej części odpowiedzialności. Poza szkołą zatem uczeń podlega głównie rodzicom, szkoła zaś pragnie ucznia tak traktować, jak społeczeństwo i rodzina traktuje jego rówieśnika, który pracuje już w handlu, fabryce czy rzemiośle. W zasadzie nie podlega uczeń zatem, o ile chodzi o uczęszczanie do teatru, kina i t. p., żadnym zakazom. Także w zakres wychowania domowego chce szkoła wkraczać tylko w tych wyjątkowych wypadkach, gdy interesa szkoły tego koniecznie wymagają.

Projekt nowego rozporządzenia pragnie pogodzić i złączyć w pracy nad wspólnym celem: wychowania dziecka, dwa dotychczas obce, a czasem nawet wrogie sobie czynniki: dom i szkołę. Ograniczając ściśle zakres wpływów obydwóch tych czynników, pragnie projekt stworzyć możliwości wzajemnego porozumienia się i ścisłej współpracy.

Przechodząc do omówienia ważniejszych postanowień, zaznaczyć należy, że przyjęcie do szkoły średniej następuje w zasadzie bez egzaminu, oczywiście z wyjątkiem tych wypadków, gdy uczeń uczył się w domu. Zresztą uniemożliwić przyjęcie mogą tylko stosunki lokalowe i brak wolnych miejsc. (Projekt nie rozwiązuje, niestety, kwestji, w jaki sposób ma się dokonać wyboru z większej liczby zgłaszających się kandydatów). Pozatem wolno dyrektorowi odmówić przyjęcia tylko z bardzo ważnych powodów. Z tego postanowienia wynika, że dyrektor, wzbraniający się przyjąć ucznia, musi jasno sformułować przyczyny odmowy. Stąd powstaje prawo wnoszenia ewentualnych zażaleń. Głosy prasy niemieckiej dopatrują się już w takiem postawieniu kwestji nowego ujęcia szkoły. Szkoła średnia pruska ma zatem być instytucją, pracującą dla społeczeństwa, oddającą mu usługi, a nie organizacją zachowującą się biernie lub wrogo wobec potrzeb tegoż społeczeństwa.

Jako najwyższy dopuszczalny wiek kandydata do klasy najniższej określono lat 14, a do klas następnych odpowiednio wyższy. Uczniów, którzy ten wiek przekroczyli, wolno przyjmować tylko w specjalnie ważnych i wyjątkowych wypadkach. Próśb o przyjęcie do gimnazjum mimo przekroczonego wieku nie rozstrzyga kolegjum szkolne, lecz sama szkoła.

Zmieniając szkołę, nie mają rodzice obowiązku podawania przyczyn. Zmiana szkoły dokonywa się na podstawie świadectwa odejścia. Uczeń może przejść tylko do tej samej klasy, w której byłby, gdyby szkoły nie zmieniał.

Jeżeli uczeń nie uzyska promocji do klasy następnej, może się poddać egzaminowi wstępnemu do klasy wyższej dopiero po upływie conajmniej połowy roku, przyczem musi zdać egzamin nie tylko z materjału naukowego tej klasy, w której nie uzyskał promocji, lecz także i z tego okresu, który upłynął pomiędzy opuszczeniem przez niego gimnazjum, a chwilą egzaminu.

Projekt zachowuje dotychczasowy przepis, że uczeń może być ze szkoły zwolniony, jeżeli powtarza dwukrotnie pewną klasę, a rada pedagogiczna uzna, że dalszy jego pobyt w szkole byłby bezskuteczny. W dążeniu do należytej selekcji uczniów projekt rozszerza to postanowienie w ten sposób, że uczeń może być zwolniony także i w tym wypadku, jeżeli powtarza dwie po sobie bezpośrednio następujące klasy. W obydwóch wypadkach muszą rodzice być na pewien czas naprzód uprzedzeni.

Niektórzy pedagogowie, omawiając te postanowienia, pragnęliby iść jeszcze dalej, a mianowicie żądają wprowadzenia egzaminów do klasy najniższej, oraz możności zwalniania uczniów już w ciągu pierwszego roku pobytu w tej klasie, gdyż często dostają się do szkoły średniej uczniowie, którzy nie mogą odpowiedzieć jej wymogom.

W sprawie udziału ucznia w nauce religji decydującą jest wola rodziców, względnie opiekunów lub ucznia, jeżeli jest w tym wieku, że na mocy istniejących przepisów prawnych może decydować w sprawie przynależności do pewnego wyznania (religionsmündig).

Zwolnienie od niektórych przedmiotów nauczania można uzyskać tylko w nadzwyczajnych wypadkach. W zasadzie nie zwalnia się nikogo od ćwiczeń cielesnych, nawet na pewne okresy czasu, natomiast w razie potrzeby mogą być udzielane zwolnienia, lecz tylko od pewnych ćwiczeń lub pewnych grup ćwiczeń.

Od nauki na pewien czas może szkoła zwalniać tylko w wyjątkowych wypadkach, ze względów zdrowotnych na podstawie świadectwa lekarskiego. Natomiast może być uczeń zwolniony od nauki nietylko w dnie świąt kościelnych, lecz na żądanie rodziców także w dnie uznane za święta z przyczyn świeckich (niewyznaniowych).

Szkoła ma prawo żądać od ucznia posiadania przepisanych podręcz-

ników, zeszytów, przyborów do pisania, rysowania, kostjumu gimnastycznego i t. d. Szkoła ma też prawo zatrzymać wypracowania uczniów.

Do szkoły nie wolno przynosić broni ani przedmiotów, mogących przynieść szkodę na zdrowiu. Wykroczenie przeciwko temu przepisowi będzie karane wykluczeniem.

Na publiczne omawianie wydarzeń szkolnych w druku lub w jakikolwiek inny sposób potrzeba zgody dyrektora.

Projekt nowego rozporządzenia pragnie dalej usunąć ze szkoły wszystko, co mogłoby dać powód do jakichkolwiek konfliktów z kolegami. Na terenie szkoły musi zatem uczeń unikać wszelkich sprzeczek politycznych, oraz drażniącego kolegów akcentowania swego stanowiska partyjnego. Nie wolno też uczniom nosić żadnych odznak (np. odznak sportowych, odznak popierania pewnych stowarzyszeń, np. towarzystwa popierania niemczyzny zagranicą i t. p.). Jak daleko idzie projekt w tym kierunku, by uchylić wszystkie powody konfliktów, wskazuje fakt, że autorzy projektu zakazują urządzać w szkole jakichkolwiek składek, zrzekając się w ten sposób nawet znacznych korzyści wychowawczych na innem polu.

Te postanowienia projektu stały się też na łamach prasy przedmiotem krytyki, gdyż odezwały się głosy, że zdobyta dużym nieraz wysiłkiem odznaka sportowa powinna być dozwolona. Wyrażano też zapatrywanie, że zakazując składek, zadaje się cios szkolnictwu niemieckiemu, które z tego źródła czerpało znaczne zasiłki.

Na terenie szkoły mogą istnieć kółka uczniów. Na istnienie ich musi zezwolić rada pedagogiczna. Mogą być one jednak każdej chwili rozwiązane, jeśli nie będą spełniały zadań, określonych w ich statutach. Nie wolno jednakże wogóle zakładać takich kółek, czy towarzystw, któreby w swych statutach zgóry uniemożliwiały pewnej grupie młodzieży należenie do kółka czy towarzystwa i w ten sposób wprowadzały rozłam między uczniami.

Jeżeli uczeń nie mieszka w domu, lecz na t. zw. stancji, rodzice powinni ustanowić opiekuna, który wkracza w prawa ojca. Szkoła ma prawo ze względów pedagogicznych zakazać pobytu na pewnej stancji.

Jak już wspomniano, zasadniczą cechą nowego projektu jest dążność do uregulowania stosunków pomiędzy domem a szkołą. Projekt przywiązuje niezmierną wagę do współpracy rodziców ze szkołą. Szkoła wzywa zatem do współpracy rodziców, oświadczając, że rodzice, względnie opiekunowie, którzy powierzają jej swe dzieci, mogą oczekiwać dobrych wyników pracy szkolnej tylko w tym wypadku, jeżeli zadadzą sobie trud podtrzymania stosunków między domem rodzicielskim a szkołą. Szkoła oczekuje, że rodzice wtajemniczą szkołę w domowe stosunki uczni, podzielą się z dyrektorem i nauczycielami wszystkiemi spostrzeżeniami o rozwoju fizycznym i umysłowym dziecka, nie wyczekując specjalnego wezwania,

Kierownik i nauczyciele będą stale do dyspozycji rodziców w godzinach na ten cel wyznaczonych. W sprawach ogólnych będzie zastępowała interesy rodziców rada przyboczna rodzicielska.

Te postanowienia regulaminu zostały wszędzie bardzo życzliwie przyjęte. Z wielu stron wyrażono radość, że chwile rozmów nauczycieli z rodzicami przestały być chwilami napomnień i obaw — dla rodziców. Wyrażono też przekonanie, że wreszcie zapanuje współpraca domu i szkoły, oparta o bezwzględną wzajemną ufność tych dwóch czynników, a braki metod nauczania, czy wychowania przestaną być przyczyną tragedyj rodzinnych.

Nowy regulamin nie poprzestaje na wezwaniu rodziców do współpracy, lecz zrzuca z siebie odpowiedzialność za zachowanie się ucznia poza szkołą i pozostawia tę odpowiedzialność rodzicom. Oczywiście, mimo takiego postawienia sprawy szkoła musi wymagać od uczniów przyzwoitego zachowania się i poza szkołą. Wpierw udzielała nieraz szkoła zezwoleń lub zabraniała uczęszczania na pewne przedstawienia lub do pewnych lokali. Obecnie tylko dom jest odpowiedzialny za uczęszczanie do lokali rozrywkowych, do teatrów, do kina, na koncerty, odczyty, rozprawy sądowe i t. p. W ten sposób pragnie projekt uszanować prawa rodziców, a także i zrzucić ze szkoły odpowiedzialność w tych wypadkach, gdzie szkoła (np. w większych miastach) nie posiada żadnych środków kontroli.

Za należenie uczniów do stowarzyszeń pozaszkolnych są także rodzice odpowiedzialni. Regulamin zabrania należenia do takich stowarzyszeń, które są skierowane przeciw zasadniczym podstawom państwa, a więc przeciw konstytucji, które zwalczają istniejący porządek państwowy, jego urządzenia, lub które zwracają się przeciw części społeczeństwa niemieckiego z powodu różnicy wiary lub przekonań.

To określenie stowarzyszeń, do których należeć nie wolno, wydaje się niektórym grupom politycznym niewystarczające. Głosy prasy lewicowej domagają się wyraźnego stwierdzenia, że postanowienie to nie będzie tłumaczone na korzyść ugrupowań prawicowych. Narady, które mają się jeszcze toczyć w sprawie tego projektu, doprowadzą niewątpliwie do wyjaśnienia i sprecyzowania tego punktu regulaminu. W każdym razie celem projektu jest zabezpieczenie młodzieży od wpływu antypaństwowych ugrupowań politycznych, oraz powstrzymania różnic zapatrywań i wybujałości życia politycznego, co łatwo mogłoby przenieść się na teren szkoły. Dlatego też i w czasie feryj nie wolno uczniom nosić jakichkolwiek odznak, poza kolorami państwowemi czy krajowemi.

Szkoła, robiąc dom odpowiedzialnym za zachowanie się ucznia poza szkołą, liczy na to, że znajdzie oparcie w rodzicach. Gdyby szkoła miała się zawieść, a dom lekceważył zarządzenia szkoły, musi mieć ona prawo usunięcia ucznia, którego rodzice nie współpracują z wychowawcami.

Odbitkę regulaminu mają w przyszłości otrzymać do rąk rodzice i uczniowie.

Regulamin, którego zasady tu omówiono, spotkał się naogół z bardzo życzliwem przyjęciem. Większość zabierających głos w tej sprawie wyraża przekonanie, że będzie on znacznym krokiem naprzód, gdy zostanie ogłoszony w formie obowiązującej. Trafnie zauważono jednak, że równocześnie powinien ulec rewizji także przyjęty dotychczas system kar.

Dr. Zygmunt Zagórowski.

V KONGRES MIĘDZYNARODOWY WYCHOWANIA MORALNEGO

Paryż, dn. 23—27 września 1930 r.

Od 1908 r. odbywają się Międzynarodowe Kongresy Wychowania Moralnego, organizowane przez Komitet międzynarodowy tych kongresów, przez Komitety narodowe, oraz przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie. Pierwszy z kongresów odbył się w Londynie (1908 r.), drugi w Haye (1912 r.). Po przerwie, spowodowanej przez wojnę, trzeci kongres zebrał się w Genewie (1922 r.), czwarty w Rzymie (1926 r.), ostatni w Paryżu (1930 r.).

Inicjatywa przed dwudziestu kilku laty wyszła z Anglji. Początkowo żywioł anglosaski na nich przeważał. Z biegiem czasu poczęły one nabierać coraz bardziej międzynarodowego charakteru. Ostatni kongres w Paryżu zgromadził przedstawicieli 35 narodowości. Przemawiano przeważnie po francusku, choć były również referaty i przemówienia w językach angielskim i niemieckim. Tłumaczono je z miejsca na język francuski.

Komitet francuski, który był głównym organizatorem kongresu, całą uwagę zwrócił na jego stronę naukową. Przyjęć było niewiele. Herbatka w domu akademickim odznaczała się studencką prostotą. Zato referaty, zgłoszone na kongres, wydano drukiem przed jego rozpoczęciem się, zaopatrując teksty angielskie, niemieckie i włoskie w tłumaczenia francuskie. Cały ten materjał złożył się na pokaźny tom, liczący 355 stron druku [1]. Ułatwia on zorjentowanie się w dorobku naukowym kongresu. Zaznaczając z uznaniem ten dowód sprawności komitetu francuskiego, jednocześnie z obowiązku sprawozdawcy nie mogę pominąć pewnych usterek, które się wkradły do wydawnictwa, najwidoczniej skutkiem pośpiechu. Zapomniano, mianowicie, na końcu tomu dodać spisu treści oraz indeksów. Korekta tekstów francuskich i angielskich znośna. Natomiast niemieckie referaty są poprostu nieczytelne z powodu wielkiej ilości błędów zecerskich.

Na jeden jeszcze szczegół, należący do organizacji kongresu, chciałbym zwrócić uwagę polskiego czytelnika. Komitet francuski nie dopuścił

---

[1] Cinquième Congrès Intern. d'Education Morale (Paris 1930). Rapports et mémoires. Paris, F. Alcan, 1930.

do zagwożdżenia kongresu przemówieniami powitalnemi, pochłaniającemi tak dużo cennego czasu na naszych kongresach i zjazdach. Podczas pierwszego przyjęcia, które się odbyło we wtorek dn. 23 września wieczorem we wspaniałych salonach Akademji Paryskiej, w imieniu nieobecnego Ministra oświecenia publicznego przemówił do zebranych p. M. Vial, dyrektor departamentu szkół średnich. W imieniu wszystkich odpowiedział prof. Percy Nunn, delegat komitetu angielskiego. Następnego dnia kongres otworzył w audytorjum Richelieu'go w Sorbonie prof. Leon Brunschvicg. W imieniu wszystkich uczestników kongresu podziękował komitetowi francuskiemu za jego trudy delegat norweski, p. Sigurd Host. — I to wszystko! Lakoniczność dla nas, jak sądzę, pouczająca...

Od spraw, związanych z organizacją kongresu, przechodzę do tego, co najważniejsze, t. j. do treści obrad.

Wszystkie one toczyły się na posiedzeniach plenarnych, komisyj bowiem, poświęconych poszczególnym zagadnieniom, nie zorganizowano. Trzy były główne tematy kongresu. Sformułowano je w następujący sposób:

1. Zużytkowanie historji do celów wychowania moralnego.
2. Rola dyscypliny i autonomji w wychowaniu moralnem.
3. Różne sposoby postępowania w wychowaniu moralnem.

Każdemu z tych tematów poświęcono dzień osobny. W każdym dniu odbywały się dwa posiedzenia. Na program rannego posiedzenia składały się dwa lub trzy referaty oraz jedno lub dwa przemówienia uproszonych przez prezydjum szczególnie wybitnych znawców przedmiotu, prawie zawsze z pośród profesorów Sorbony; po południu przemawiały osoby, które nadesłały krótkie przyczynki, wreszcie dawano głos innym członkom kongresu.

Nie będę się kusił o streszczenie całej dyskusji, ani nawet ośmiu głównych referatów [1]. Za dużo było mówców, za dużo przemówień. Zamiast dążyć do pobieżnej charakterystyki wszystkich kierunków, jakie się zarysowały, wolę się skupić na niewielkiej ilości szczegółów. Wybiorę, oczywiście, to, co, mojem zdaniem, naprawdę było wyrazem jakichś dążeń nowych i oryginalnych. Niech to stanowi pierwszy plan obrazu. Resztę tylko zlekka naszkicuję.

Otóż najgłębszy i najciekawszy referat wygłosił (po niemiecku) Peter Petersen, profesor pedagogiki na uniwersytecie w Jenie. Tytuł brzmiał:

---

[1] Referaty nadesłały następujące osoby: 1. Zużytkowanie historji do celów wychowania moralnego: don Rafael Altamira, Hiszpanja, Sigurd Host, Norwegja, D. Parodi, Francja. 2. Rola dyscypliny i autonomji w wychowaniu moralnem: prof. dr. Peter Petersen, Niemcy (Jena), prof. dr. Helena Wodehouse, Anglja (Bristol), prof. E. Kowalewski, Rosjanin-emigrant. 3. Różne sposoby postępowania w wychowaniu moralnem: prof. Jean Piaget, Szwajcarja (Genewa), Abdullah Jussuf Ali, delegat Indyj do Ligi Narodów.

„Przymus i autonomja w wychowaniu moralnem". Główne myśli były następujące:

Od czasów pierwszego kongresu wychowania moralnego w Londynie 1908 r. dokonała się radykalna przemiana poglądów. Wówczas najwybitniejsi pedagogowie świata wierzyli w skuteczność podawanej młodzieży przez nauczycieli n a u k i o m o r a l n o ś c i. Przypuszczano, iż nawiązujące do konkretnych wypadków, żywe i poglądowe pouczenie moralne może w rozstrzygający sposób wpłynąć na kształtowanie się charakterów młodego pokolenia. Dlatego też pracowano usilnie nad udoskonaleniem m e t o d nauki o moralności i w tej dziedzinie osiągnięto znaczne wyniki.

Wiara w skuteczność pouczania moralnego, o której świadczą te usiłowania, utrzymywała się w świecie kulturalnym bardzo długo, podłożem jej bowiem był racjonalizm. Prąd ten powstał na początku XVII wieku pod wpływem świetnego rozwoju nauk ścisłych. Ostatnią jego falę stanowił pozytywizm XIX wieku. Jeszcze w początkach bieżącego stulecia wpływ jego na umysły był przemożny. Stanowcze przezwyciężenie racjonalizmu nastąpiło, zdaniem prof. P. Petersena, dopiero w naszych czasach. My jesteśmy tem pokoleniem, które tworzy nowy pogląd na świat i życie. Na tej dopiero podstawie powstaje nowa pedagogika, nie podzielająca wielu złudzeń dawnej.

Do rzędu takich właśnie poniechanych złudzeń należy zaliczyć przedewszystkiem wiarę w skuteczność pouczania moralnego, a nawet świadomego i planowego wychowywania charakterów przez nauczyciela. Szereg współczesnych eksperymentów pedagogicznych, jak szkoła A. S. Neill'a w Lyme Regis (Południowa Anglja), próba wiedeńskich pedagogów: Lazarsfelda i Wagnera, duński Egelundshus na wyspie Seeland, ognisko wychowawcze w Letzlingen pod Hanowerem, wreszcie niemieckie Lebensgemeinschaftsschulen świadczą o tem, że współczesny świat pedagogiczny liczy na zupełnie inne czynniki wychowawcze. Stanowią je po większej części b e z r e f l e k s y j n e oddziaływania, jakie na swoich członków stale wywierają zżyte grupy społeczne, składające się z młodzieży i dojrzałych wychowawców. Tego rodzaju grupy socjologowie i pedagogowie niemieccy zwykli nazywać: Lebensgemeinschaften. Po polsku należałoby powiedzieć: wspólnoty życia, albo społeczności. Ich pierwowzorem jest rodzina. Ale i szkoła może i powinna się przekształcić w społeczność wychowującą. Jej członkami będą wówczas wychowankowie i nauczyciele. Wszystkie przytoczone eksperymenty to mają wspólnego, iż w różnych warunkach i różnemi drogami starały się wytworzyć z młodzieży i nauczycieli zżyte społeczności. Gdzie to osiągnięto, powstawały pomyślne warunki dla kształtowania się charakterów i osobowości wychowanków.

Pedagogja, oparta na pouczaniu moralnem, zawsze chce coś młodzieży zzewnątrz narzucać. Dlatego też nie może się ona obyć bez zewnętrznego przymusu. Dopiero system, liczący na głębokie, choć najczęściej bezreflek-

syjne oddziaływanie społeczności, łączących w sobie dwa pokolenia, funduje się na autonomji wychowanków. On też jest dopiero naprawdę wychowaniem. Gdy bowiem uciekamy się do przymusu zewnętrznego, jeszcze nie wychowujemy. Wychowanie zaczyna się wraz z odwołaniem się do aktywności ucznia, do jego samodzielności. Nie da się to pogodzić z przymusem zewnętrznym. Natomiast nie wyklucza to wywierania mocy (die Macht). Pedagog nawet musi ją wywierać, jeśli chce wychowywać.

Cóż P. Petersen rozumie przez moc? Jest to, o ile go dobrze rozumiem, porządek moralny, uświęcony przez grupę społeczną lub społeczeństwo. Gdy wychowawca stawia młodzieży żądania lub wydaje rozkazy w ten sposób, iż ona uznaje w nim reprezentanta tego porządku moralnego, wówczas przez niego działa moc, będąca czemś ponadindywidualnem. Gdy natomiast wychowawca chce do czegoś zmusić młodzież dlatego tylko, że sam tak chce, wówczas ucieka się do przymusu. Młodzież doskonale rozróżnia te dwa wypadki. Przeciwko przymusowi się buntuje, a moc uznaje, nawet tęskni do niej, czując, że tego wpływu jej potrzeba, aby się wyzwolić wewnętrznie i dojrzeć do swobody moralnej.

Wywierając moc na młodzież, wychowawca powinien liczyć się i z tem, że ta moc może się objawiać nietylko przez niego, ale i przez dojrzewających wychowanków. Gdy to nastąpi, trzeba ją uszanować, chociażby w początkach młodzież dawała jej wyraz przejaskrawiony, przesadny. Zachowanie umiaru we wszystkiem nie jest rzeczą łatwą dla młodzieży, w której nowe siły, budząc się do życia, najczęściej zakłócają już osiągniętą równowagę. Zachować równowagę dużo łatwiej jest nauczycielowi. On też powinien dopomagać młodzieży do odzyskania równowagi, gdy ona się zachwiała.

Ostatecznem zaś zadaniem wychowawcy jest tak prowadzić młodzież, aby ona potrafiła sama sobie nadać jak najlepsze prawa moralne i tym prawom była posłuszna.

Na tem właśnie zasadza się autonomja moralna.

W zgodzie z wywodami prof. P. Petersena pozostaje to, co o rozmaitości metod wychowawczych powiedział Abdullah Jussuf Ali, delegat Indyj do Ligi Narodów, przedtem zaś minister Hajderabadu. Stwierdziwszy, że w różnych krajach, w różnych cywilizacjach trzeba stosować różne sposoby wychowania, a nawet dążyć do osiągnięcia różnych celów, zaznaczył on z naciskiem, iż jednak wszędzie rozstrzygającemi czynnikami w wychowaniu są: osobowość wychowawców i atmosfera moralna domu rodzinnego i szkoły. To są też czynniki o wiele ważniejsze od metod, które pedagog może zgóry uplanować. Nie metody wychowują, lecz ludzie, gdy są dojrzałemi i silnemi osobowościami.

Tego samego tematu dotknął również J. Piaget w swoim bardzo pouczającym i ciekawym referacie. Mówiąc o różnych technikach wychowania moralnego, postawił on trzy pytania: 1) czy te techniki mają być

oparte na autorytecie nauczyciela, czy też na swobodzie młodzieży; 2) czy mają się zasadzać na pouczaniu słownem, czy na nabywaniu doświadczeń przez samą młodzież; 3) czy dzieci mają być przy nich bierne, czy aktywne? Wykazawszy na licznych przykładach, że wychowanie powinno być oparte na zasadach swobody i aktywności dziecka, prelegent zakończył tą myślą, iż pedagogice współczesnej najbardziej brakuje badań nad tem, jak się wychowuje młodzież w różnych krajach i jak się dziecko rozwija normalnie. Sam zapowiedział pojawienie się nowego tomu swych prac, poświęconego tym razem moralnemu rozwojowi dziecka.

Przechodzę wreszcie do tematu, któremu poświęcono pierwszy dzień obrad: Jak zużytkować naukę historji do celów wychowania moralnego. Nie mam wrażenia, aby o tem powiedziano coś istotnie nowego. Tendencją kongresu było raczej znaleźć jakiś złoty środek wśród rozbieżnych kierunków. Skrajnych haseł uprawiania samej tylko historji kultury, usunięcia z podręczników szkolnych wszelkich wzmianek o wojnach i bohaterach nikt nie rzucał. Mówiono o wszystkiem z dużą dozą zdrowego rozsądku, ostrożnie i z umiarkowaniem. Usiłowano pogodzić wymagania pedagogów z wymaganiami uczonych historyków. Różnice kierunków, które się tak ostro zarysowały na Kongresie historycznym w Oslo, tu wystąpiły w formie złagodzonej. Ale też i oryginalnych myśli jakby brakowało. Temat jest już przedyskutowany. Od słów należałoby przejść do czynów, zwłaszcza jeśli chodzi o postulat bezstronności w nauczaniu historji. W tej dziedzinie dużo jest do zrobienia. Tak np. my, Polacy, musimy sobie życzyć, aby nasze dzieje i nasze terytorjum państwowe było traktowane z dużo większą niż dotychczas bezstronnością w szkolnych podręcznikach niektórych naszych sąsiadów...

Na kongresie zebrała się spora garstka Polaków. Byli wśród nich nietylko przyjezdni, ale i nauczyciele stale pracujący w polskich szkołach we Francji. Wśród głównych referatów prac polskich nie było. Zato naliczyłem cztery mniejsze przyczynki polskich autorów.

Polska grupa starała się występować po uprzedniem porozumieniu. Nie wszyscy jednak Polacy na kongresie poczuwali się z nią do solidarności. Podczas herbatki, wydanej przez komitet francuski, Polacy zainicjowali towarzyskie zbliżenie przedstawicieli wszystkich Słowian, co było mile przez nich przyjęte. W prezydjum kongresu delegaci polscy zajęli poczesne miejsce.

Cały kongres prowadzony był w atmosferze wzajemnej życzliwości z dużą kulturą i powagą. Tę atmosferę zamącił jeden tylko incydent, niestety, spowodowany przez Polaka. W wywołanej przez siebie wymianie zdań na temat prześladowania Polaków w dawnych rosyjskich szkołach, zarzucił on kłamstwo przewodniczącemu posiedzenia, Rosjaninowi-emigrantowi prof. E. Kowalewskiemu. Obecny na sali przedstawiciel rządu polskiego oraz delegaci polskich instytucyj wyjaśnili odrazu, że mówca,

który użył zwrotu nieparlamentarnego, występował w swojem tylko imieniu.

Niestety, tego rodzaju wystąpienia, choćby wynikały, jak w tym wypadku, z szlachetnych motywów, sprawiają na kulturalnych cudzoziemcach fatalne wrażenie, — nawet gdy za nie odpowiadają tylko jednostki.

W sali Richelieu, gdzie odbywał się kongres, zajście, o którem z przykrością wspominam, w szczególny sposób kłóciło się z dewizą, wypisaną pod freskiem, ozdabiającym frontową ścianę. Widać tam w gaju oliwnym Apollina w otoczeniu dziewięciu muz. Spodem napis: Pacem summa tenent.

B. Nawroczyński.

ROZWÓJ OŚRODKÓW INFORMACYJNYCH W SPRAWACH SZKOLNYCH PRZY LIDZE NARODÓW

Międzynarodowa Komisja Współpracy Intelektualnej Ligi Narodów (stanowiąca zarazem Radę Nadzorczą Instytutu Współpracy Intelektualnej, mającego swą siedzibę w Paryżu) odbyła w czasie od 23 do 29 lipca b. r. 12-te zkolei posiedzenie, poświęcone w części sprawom organizacyjnym, a mianowicie: zbadaniu wyników prac specjalnego komitetu, powołanego dla opracowania zasad i metod współpracy intelektualnej, w części zaś omówieniu sprawozdania subkomitetu ekspertów dla spraw nauczania młodzieży. Subkomitet ten postawił wniosek o rozszerzeniu przy Sekretarjacie Ligi Narodów i przy Instytucie Współpracy Intelektualnej specjalnego ośrodka informacyjnego w sprawach szkolnych. Na skutek tego komisja uznała za potrzebne powołanie do Sekretarjatu Ligi Narodów nowego urzędnika „o specjalnych kompetencjach w zakresie pedagogicznym". Pozatem na wniosek ekspertów komisja postanowiła zorganizować zbadanie podręczników szkolnych z zakresu geografji i historji, oraz książek dla młodzieży z punktu widzenia, czy i o ile uwzględniają one elementy wychowania w duchu porozumienia i współpracy międzynarodowej.

MIĘDZYNARODOWE BIURO WYCHOWANIA W GENEWIE

P o s i e d z e n i a.

Dnia 10 lipca 1930 r. odbyło się w Genewie pierwsze posiedzenie Rady Międzynarodowego Biura Wychowania (B. I. E.), które możnaby nazwać konstytucyjnem.

Jak wiadomo, w lipcu 1929 r. B. I. E. uległo reorganizacji, a to w związku z tem, że cztery państwa: Hiszpanja, Polska, Szwajcarja (Kanton Genewski), Republika Ekwador oraz Instytut Nauk Pedagogicznych w Genewie zgłosiły swój akces w charakterze członków założycieli zreorganizowanego Biura.

W obecnej chwili liczba państw wzrosła do sześciu, gdyż akces zgłosiły następnie jeszcze Egipt i Czechosłowacja.

W myśl art. 2 statutu zreorganizowanego Biura ma ono być instytucją ześrodkowującą wszystkie dane, dotyczące dziedziny wychowania. „Wychodząc z założeń współpracy międzynarodowej, B. I. E. zachowuje absolutną neutralność z punktu widzenia narodowego, politycznego, filozoficznego i wyznaniowego. Jako organ, mający za zadanie zbieranie materjałów i badania naukowe, prowadzi ono pracę wyłącznie naukową i objektywną".

Statut zreorganizowanego w lipcu 1929 r. B. I. E. podpisał z ramienia Ministerstwa W. R. i O. P. w Polsce p. Władysław Radwan.

Do Rady B. I. E. z ramienia Ministerstwa mianowani zostali: pp. Marja Sokalowa, Bolesław Kielski, Jan Hellmann i w charakterze zastępcy p. Helena Radlińska.

Na posiedzeniu Rady w bieżącym roku obecni byli: pp. Marja Sokalowa i Jan Hellmann.

Porządek dzienny posiedzenia Rady B. I. E. obejmował następujące punkty: 1. Ukonstytuowanie Rady; 2. Regulamin Rady; 3. Modyfikacja klauzuli dodatkowej statutu (dotyczącej terminu zgłoszeń nowych członków, który to termin przesunięto do dnia 31 czerwca 1931 r.); 4. Zatwierdzenie dotychczasowych zarządzeń mandatarjuszy, zastępujących Radę do chwili jej ukonstytuowania, t. j. do 10 lipca 1930 r.; 5. Sprawozdanie dyrektora B. I. E. za okres do 10 lipca 1930 r.; 6. Przyjęcie rachunków za okres lipiec—grudzień 1929 r.; 7. Regulamin Komitetu Wykonawczego; 8. Mianowanie członków Stałej Komisji Doradczej; 9. Mianowanie członków Komitetu Wykonawczego.

Bardzo wyczerpująco i dokładnie, a sprawnie i szybko — dzięki dobremu przygotowaniu posiedzenia Rady przez Dyrekcję B. I. E. — wyczerpano porządek dzienny posiedzenia Rady.

Z ważniejszych punktów na podkreślenie zasługują następujące:

1. W myśl art. 8 regulaminu Rady B. I. E. ta ostatnia wyłania z pośród siebie trzy komisje: administracyjną, informacyj i badań, przyczem odpowiednie punkty każdorazowego posiedzenia Rady B. I. E. muszą być uprzednio zaopinjowane przez poszczególne komisje.

2. Zatwierdzono sprawozdanie rachunkowe dyrekcji B. I. E. po dzień 31 grudnia 1929 r., zamykające się w sumach 18.586,82 fr. szw. po stronie wpływów i 12.968,92 fr. szw. po stronie wydatków.

3. Przyjęto projekt budżetu B. I. E. na 1930 r., zamykający się w sumach: 45.157 fr. szw. wpływów w gotówce i 23.800 fr. szw. wpływów w naturze (opłaty pracowników B. I. E. przez poszczególne państwa), oraz w granicach tejże sumy globalnej (68.957 fr. szw.) po stronie wydatków.

Z ogromnem zainteresowaniem wysłuchano bardzo szczegółowego i dobrze ujętego sprawozdania dyrektora B. I. E. prof. Jean Piaget oraz przyjęto program prac na rok następny. Przy tym punkcie porządku dziennego

wysunięte zostały trzy wnioski: 1) p. Marji Sokalowej (Polska) — o stałej współpracy z B. I. T. (Międzynarodowe Biuro Pracy); 2) p. M. Julio Casares (Hiszpanja) — o współpracy z Komisją Współpracy Intelektualnej Ligi Narodów; 3) dyr. J. Piaget — o podziękowaniu p. Stokowskiej, fundatorce funduszu specjalnego na opracowanie zagadnienia literatury dziecięcej.

Szczegółowe materjały porządku dziennego znajdują się w osobnych drukowanych odbitkach, a pozatem opublikowane zostały w stałym organie B. I. E. („Bulletin du Bureau International d'Education").

Należy zauważyć, że B. I. E. zyskuje sobie coraz większy autorytet, wyrazem czego może służyć delegowanie obserwatorów przez Sekretarjat Ligi Narodów i B. I. T. na pierwsze posiedzenie Rady. Nic w tem dziwnego. W pracach B. I. E. i jego zarządzie biorą udział zaszczytnie znani uczeni tej miary, co prof. Claparède, prof. Bovet, prof. Piaget, prof. Ferrière, M. Julio Casares (członek Komisji Współpracy Intelektualnej Ligi Narodów) oraz znane jednostki na polach narodowej pracy organizacyjno-wychowawczej. Należy też spodziewać się, że pracą swoją B. I. E. przyczyni się wybitnie do pogłębienia zagadnień wychowawczych i do współpracy narodów, a to drogą ustalania objektywnych i naukowych podstaw wychowania młodych pokoleń dla dobra ludzkości.

W dniu 19 września 1930 r. odbyło się w Genewie pierwsze posiedzenie Komitetu Wykonawczego Rady B. I. E., w którem z ramienia Polski udział wzięła p. Marja Sokalowa. Przedmiotem obrad były przeważnie sprawy organizacyjne, jak: a) regulamin Komitetu Wykonawczego; b) akcja rekrutowania nowych członków (rządów) B. I. E.; c) przyjmowanie zgłoszeń różnych instytucyj i stowarzyszeń, które deklarują się jako „stowarzyszenia przyjaciół B. I. E."; d) oferta współpracy ze Stałą Komisją Współpracy Intelektualnej Ligi Narodów w kierunku opracowania podręczników historji, uwzględniających wiadomości o Lidze Narodów. *J. H.*

Biuletyn B. I. E.

Trzeci zeszyt tegorocznego Biuletynu zawiera pod zwykłemi działami (Działalność Biura, Dokumenty i badania Biura, Ruch wychowawczy, Bibljografja) nader różnostronną i obfitą, acz zwięźle na 2½ niepełnych arkuszach ujętą treść, dającą wyraz wysiłkom różnych państw i narodów w dziedzinie wychowania i ich związkowi z pracami Biura; w obrazie tych wysiłków i tego związku uwzględniona jest i podkreślona praca Polski.

Z działalności Biura w drugim kwartale roku bieżącego wymienić należy, oprócz stałego kontaktu z członkami-założycielami, których liczba zwiększyła się przez przystąpienie Czechosłowacji[1], prace sekcyj: wycho-

[1] Odtąd członkami-założycielami Biura są: Egipt, Ekwador, Hiszpanja, Genewa, Instytut Nauk Pedagogicznych, Polska i Czechosłowacja. Jak na

wania umysłowego, wychowania rodzinnego, wychowania moralnego i wychowania międzynarodowego. Każda z tych sekcyj zapoczątkowała w krótkim okresie sprawozdawczym nowe prace, nieraz na olbrzymią skalę; do takich należą np. ankiety dotyczące pracy szkolnej w grupach i samorządu szkolnego, do których materjał ma być dostarczony z całego świata (dotychczas już nadeszły odpowiedzi z 25 krajów).

Wyniki ankiety, rozpisanej na żądanie naszego Ministerstwa W. R. i O. P. w sprawie metody wyboru książek do bibljotek szkolnych, są ogłoszone w specjalnym artykule, rozpatrującym kwestję z następujących punktów widzenia, które były ustalone przez nasze Ministerstwo: 1) jakie są instytucje, zajmujące się specjalnie wyborem tych książek, 2) jakie są ich statuty i metody pracy, 3) czy są ogłaszane wykazy książek w tym względzie dozwolonych, poleconych lub zabronionych, 4) jakie istnieją w tej sprawie wydawnictwa. Na ankiety odpowiedziało 9 krajów (Austrja, Szwajcarja, Włochy, Holandja, Czechosłowacja, Anglja, Niemcy, Szwecja i Norwegja), tak iż dzięki inicjatywie polskiej, podkreślonej w ankiecie, świat uzyskał bardzo ciekawy materjał porównawczy, mogący się przyczynić do udoskonalenia metod postępowania w tej sprawie.

Informacje o ruchu wychowawczym obejmują 15 krajów, między innemi i Polskę, której poświęcono dość dużo stosunkowo miejsca (nowe programy szkolne, Instytut Nauczycielski, konferencja Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w sprawach spółdzielni szkolnych). Z innych informacyj ciekawe są wyniki ankiety, przeprowadzonej w kantonie Vaud w Szwajcarji na temat pracy zadawanej uczniom do domu. Prawie wszyscy nauczyciele oświadczyli się za koniecznością takiej pracy. Wśród rodziców niema takiej zgodności zapatrywań, jednakże większa ich część uznaje prace domowe za niezbędne, zwłaszcza pamięciowe. W jednej z większych szkół w Lozannie 45,2% rodziców, w innej 57% oświadczyło, że ich dzieci nie mogą wykonywać prac domowych bez pomocy. W tych dwóch szkołach 31% rodziców uważa, że dzieci mają zbyt mało czasu wolnego do przygotowania lekcyj. Ankieta okazała też ogromną rozpiętość czasu, poświęcanego przez dzieci na przygotowanie lekcyj, np. w tej samej klasie niektóre dzieci pracują w domu 10 minut, inne 2 godz. 50 min. Pozatem wyrażono jednak zdanie, że zadania domowe są jednym z najważniejszych środków współpracy domu ze szkołą; wszelako skuteczność zadań domowych zależy przedewszystkiem od starannej kontroli ich wykonania. Władze szkolne kantonu, na skutek ankiety, wydały zarządzenie,

---

okres roczny działalności Biura (licząc od chwili jego ukonstytuowania się na podstawie nowego statutu), nie jest to zbyt mało, zwłaszcza że wielkie państwa, nie potrzebujące tej propagandy i tej pomocy, co mniejsze, nie widzą, oczywiście, konieczności kwapić się z przystąpieniem. W każdym razie Biuro posiada korespondentów swych we wszystkich niemal państwach.

że zadania domowe powinny być tak przygotowane w klasie, aby mogły być wykonane przez uczniów bez pomocy obcej, że powinny być zmniejszone na poniedziałek, a zupełnie zniesione na ferje i nie powinny zajmować w szkole powszechnej więcej czasu, niż 15—20 minut w klasach początkowych, 45 minut w klasach średnich i 1 g. 15 min. w klasach wyższych (wiek 14—15 lat).

Specjalna rubryka ruchu wychowawczego poświęcona jest wychowaniu dla celów pokoju międzynarodowego i współpracy międzynarodowej w różnych krajach. Inna rubryka obejmuje wysiłki w kierunku walki z wyludnianiem się wsi, prowadzonej między innemi przez zakładanie odpowiednich szkół dla ludności wiejskiej. Rubryka prawodawstwa szkolnego zamyka ten dział informacyjny.

Krótkie wzmianki o kilkudziesięciu wydawnictwach z dziedziny wychowania w różnych językach daje pogląd na bieżącą literaturę pedagogiczną wszechświatową i nurtujące w niej główne zagadnienia. *A. Z.*

Rocznik B. I. E.

Międzynarodowe Biuro Wychowania zamierza wydać w kwietniu 1931 r. „Rocznik M. B. W."

„Rocznik" będzie zawierał następujące punkty:

Rozdział I. Działalność M. B. W. w 1930 r.

Rozdział II. Wychowawczy ruch światowy w 1930 r.

Rozdział III. Ruch wychowawczy narodowy w 60 krajach; dla każdego kraju przeznacza się trzy strony; sprawozdania oparte na informacjach Ministerstw. Oto główne punkty tego rozdziału: a) Nazwa kraju. b) Liczba mieszkańców, powierzchnia, ilość mieszkańców na 1 km. c) Nazwisko ministra oświaty. d) Nazwisko naczelnika wydziału sprawozdawczego. e) Budżet ogólny, budżet Ministerstwa Oświaty. f) Daty ustaw szkolnych. g) Ilość uczniów szkół powszechnych, średnich i wyższych. h) Ilość nauczycieli szkół powszechnych, średnich i wyższych. i) Ilość uczniów zapisanych do szkół powszechnych, średnich i wyższych. j) Obowiązek szkolny, bezpłatność. k) Uposażenie nauczycieli szkół powszechnych, średnich i wyższych minimum i maximum. l) Wydawnictwa Ministerstwa w 1930 r. m) Sprawozdania z ruchu wychowawczego w 1930 r. (nowe ustawy, podwyższenie uposażenia, zwiększenie ilości szkół, reformy programów, eksperymenty pedagogiczne, nowe metody i t. d.).

Rozdział IV. Bibljografja.

W celu jednolitego zredagowania rozdziału III Biuro zamierza wysłać do wszystkich Ministerstw Oświaty wzór opracowania, a wzorem tym ma być elaborat Wydziału Sprawozdawczego Ministerstwa W. R. i O. P., zredagowany z uwzględnieniem punktów rozdziału III i przysłany do Biura.

W tych dniach Biuro roześle do Ministerstw także prospekt monografji o ustrojach szkolnych, organizacjach, towarzystwach oświatowych

i t. p. z prośbą o zamówienia; do prospektu ma być dołączone graficzne przedstawienie ustroju szkolnictwa polskiego. *A. J.*

„NOTRE POLOGNE"
MIESIĘCZNIK DLA MŁODZIEŻY FRANCUSKIEJ

Towarzystwo „Les Amis de la Pologne", mające swą siedzibę w Paryżu (16, rue de l'Abbé de l'Epée, Paris 5-e), przystąpiło do wydawania miesięcznika dla młodzieży szkolnej francuskiej p. t. „Notre Pologne".

Inicjatorką tego przedsięwzięcia jest p. Rosa Bailly, znana i wierna przyjaciółka Polski.

Na pierwszy numer miesięcznika składają się: 1. Wezwanie do młodzieży francuskiej — przez p. Bailly. 2. Warszawa — krótki ilustrowany artykuł o stolicy Polski. 3. Boy-Żeleński w Paryżu — pełne humoru opowiadanie tego autora, jak z lekarza stał się tłumaczem arcydzieł literatury francuskiej. 4. Opis Borysławia i bogactw złóż naftowych w Polsce. 5. Kronika bieżąca p. t. „Czytelnicy, przyjaciele, współpracownicy"...

Sympatja i szczera przyjaźń dla Polski bije z każdej stronicy miesięcznika „Notre Pologne". „Żaden kraj — pisze p. R. Bailly w słowie wstępnem — nie jest nam tak drogi, jak Polska: bohaterstwo Polaków w ciągu wieków, jej entuzjazm, jej ideał dobroci zmuszają nas do podziwiania i kochania... Żaden kraj nie kocha nas tak, jak Polska: setki tysięcy ochotników polskich poległych za nas stwierdzają to dostatecznie... Jeżeli pokój ma być trwały, to stanie się to dzięki Francji i Polsce, które pragną pokoju ze wszystkich sił. Pracują wspólnie w kierunku zgody i współpracy narodów".

„Przyjaźń francusko-polska, skarb duchowy dwóch narodów, będzie się wzmagała dzięki wspólnej pracy — tak, jak utrwalała się we wspólnych przejściach... Do Was, młodzieży francuska, należy zacieśnienie tej przyjaźni... Przyczyńcie się do tego, aby Francja stała się dobrą opiekunką emigrantów polskich, aby przygarnęła studentów polskich... starajcie się poznać kolegów Polaków, którzy z niecierpliwością oczekują na korespondencję z Wami i zobaczenie Was".

W opisie Borysławia znajdujemy ustępy, podkreślające znane nam fakty, że Polacy wynaleźli najlepsze systemy wierceń i najbardziej precyzyjne narzędzia... „Wy z pośród czytelników, którzy będziecie inżynierami w przyszłości — kto wie, sami może zczasem zwiedzicie Borysław, a może nawet będziecie tam pracowali?"

W kronice bieżącej podanych jest kilkanaście nazwisk i adresów uczniów i uczennic szkół polskich, którzy za pośrednictwem „Notre Pologne" pragną nawiązać korespondencję z kolegami i koleżankami we Francji.

W wezwaniu „Dobra myśl" redakcja zapytuje o zainteresowania swo-

ich czytelników i sugeruje im pewne czyny, np.: „We Francji jest dużo robotników polskich. Ich dzieci są w waszych szkołach. Czy nie znajdziecie tam okazji zbliżenia się do Polski i oddania jej jakiejś przysługi? Pomyślcie!"

Ze wzmianki „Nasze grupy szkolne" dowiadujemy się, że w szkołach francuskich istnieje już 120 kół młodzieży „przyjaciół Polski".

Redakcja zamieszcza w końcu fotografję zbiorową młodzieży szkolnej z Węgrowca i ogłasza rodzaj konkursu z nagrodami dla tych czytelników francuskich, którzy określą dokładnie, gdzie znajduje się Węgrowiec?

Całość pierwszego numeru „Notre Pologne" przedstawia się zarówno pod względem treści, jak i formy, nadzwyczaj sympatycznie. Akcja towarzystwa „Les Amis de la Pologne" zasługuje na jak największe poparcie ze strony dyrekcji szkół polskich i młodzieży szkolnej polskiej.

Bardzo niska cena prenumeraty, wynosząca (poza Francją) zaledwo 5 fr. fr. rocznie, udostępnia abonowanie miesięcznika przez bibljoteki szkół polskich i nawet przez samą młodzież. Miesięcznik może być doskonale wykorzystany przez nauczycieli języka francuskiego, jako środek pomocniczy przy nauce, a przytem można poddać młodzieży niejedną myśl, np.: opracowywanie artykułów odpowiednich dla kolegów francuskich, przesyłanie redakcji „Notre Pologne" fotografij z Polski i wiele innych. Należy się spodziewać, że czasopismo rozwinie się i rozrośnie zczasem, a za jego pośrednictwem będą się ucierały drogi zbliżenia młodzieży szkolnej polskiej i francuskiej — dla lepszej przyszłości i należytej przyjaźni polsko-francuskiej.

Następny numer ma być poświęcony powstaniu listopadowemu.

FRANCUZ O WYCHODZTWIE I SZKOLNICTWIE POLSKIEM WE FRANCJI

W paryskiej „Illustration" z dnia 15 listopada 1930 r. ogłasza znany publicysta Ludovic Naudeau obszerny i bardzo ciekawy artykuł o kwestji polskiej we Francji. Już sam tytuł, w którym zostały użyte wyrazy „le problème polonais", jest wysoce znamienny, gdyż świadczy, że imigracja polska w tym kraju, dosięgająca obecnie cyfry 700.000 osób, przedstawia dla autora zagadnienie w całem tego słowa znaczeniu. Zagadnienie polega na tem, że Polacy stanowią — według głębokiego przekonania p. Naudeau — grupę cudzoziemską, której asymilacja będzie najtrudniejsza. Autor, podkreślający na każdym kroku swój polonofilizm, zastrzega się wprawdzie, że dążenia do zachowania własnej narodowości uważa za usprawiedliwione w zupełności, twierdzi jednak, że nie należy się posuwać aż do wysyłania z Polski czynników, mających czuwać nad polskością wychodźców (czytaj: księży i nauczycieli), skoro chodzi tu o kraj tak zaprzyjaźniony, jak Fran-

cja. Francuzi — dowodzi p. Naudeau — nigdyby tego w analogicznym wypadku nie czynili.

Na to wypada odpowiedzieć, że właśnie czynią, czego dowodem jest choćby owocna działalność towarzystwa „Alliance Française", szerzącego oświatę francuską wśród młodego pokolenia Francuzów, zamieszkałych w Polsce i utrzymującego gimnazjum francuskie w Warszawie, na którą to akcję Polacy patrzą ze szczerą sympatją. Powtóre — trudne do zrozumienia jest stanowisko autora, że Polacy mają wprawdzie najzupełniejsze moralne prawo do zachowania swej narodowości, że jednak ze względu na interes Francji powinni się zasymilowaać. P. Naudeau jest w najwyższym stopniu zaniepokojony odrębnością form społeczno-kulturalnego życia polskiego we Francji, ich uroczystościami narodowo-religijnemi, zabawami ludowemi, organizacjami sportowemi, ba — nawet zacząłkami własnego przemysłu w większych skupieniach wychodźczych.

Przedewszystkiem jednak przeraża go rozwój oświaty polskiej, szerzonej przez polskich nauczycieli. Jakkolwiek we Francji niema możności zakładania normalnych szkół polskich, już samo istnienie oddziałów polskich przy szkołach francuskich wydaje się autorowi niebezpieczne. Tembardziej, że — jak zaznacza — Polacy o wiele lepiej uczą się od Francuzów, nawet w przedmiotach francuskich. Wychowują się w ten sposób dzielne jednostki, które przyczynią się jeszcze skuteczniej do zachowania polskości wychodztwa.

Za główny motor całej akcji antyasymilacyjnej uważa p. Naudeau księży polskich. Doceniając w całej pełni znakomite zasługi duchowieństwa dla polskości naszego wychodztwa, należy jednak stwierdzić, że żadne najgorliwsze nawet wysiłki nie osiągnęłyby tu celu, gdyby nie owa niesłychana siła odrębności etnicznej, którą tak u Polaków podziwia p. Naudeau. Pewne małżeństwo robotnicze polskie — opowiada on — zwróciło się do mera o radę, co zrobić z dziećmi w czasie godzin pracy. „Oddajcie je do ochronki francuskiej" — poradził mer. Polacy nie odpowiedzieli nic, dzieci zatrzymali w domu, a do ochronki oddali je dopiero wtedy, gdy w tej samej miejscowości powstała ochronka polska... *Voilà ce qu'il leur fallait* — nie może się wydziwić zaniepokojony p. Naudeau.

Z polskiego punktu widzenia artykuł ten jest prawdziwie krzepiący, gdyż zaprzecza horoskopom pesymistów o rychłem wynarodowieniu naszego wychodztwa. Chodzi tylko o to, by Francuzi nie uważali takiego stanu rzeczy za niebezpieczny dla ich kraju. P. Naudeau mówi: skoro Francja jest przyjaciółką Polski, niech Polacy we Francji nie walczą o swą odrębność narodową, jakby byli w środowisku nieprzyjacielskiem. My zaś odpowiadamy: skoro Francja jest przyjaciółką Polski, niech nie obawia się zachowania polskości swych polskich mieszkańców. Nie obawiała się jej Belgja, pozwoliła na otwarcie szkół polskich dla wychodźców i z pewnością nie naraziła tem na szwank swych interesów. Naraziła na-

tomiast poważnie na szwank interesy komunistów, gdyż nic tak nie ułatwia propagandy bolszewickiej, jak zanik poczucia narodowego już w wieku szkolnym. Dlatego też komuniści ze specjalną zaciekłością zwalczają szkołę polską we Francji i w Belgji. O tem powinien pamiętać p. Naudeau i cała opinja francuska, nie zapominając przytem, że o ile robotnik polski, którego Francja potrzebuje koniecznie, ma pracować wydatnie, nie może się czuć pokrzywdzony zarówno w swych potrzebach materjalnych, jak kulturalnych. A że je istotnie posiada, o tem najlepiej przekonał się sam p. Naudeau. *Dr. I. W.*

KOLONJA SZKOLNA FRANCUSKO - NIEMIECKA NAD GRANICĄ POLSKĄ

W jednem z pism francuskich ukazała się notatka, napisana przez młodego Francuza, który był uczestnikiem kolonji dla uczniów szkół francuskich, urządzonej w Niemczech.

Pisze on: „Za przykładem Berlina władze miejskie Frankfurtu nad Odrą, nie chcąc pozostawać w tyle w ruchu, zmierzającym do zbliżenia Francji z Niemcami przy pomocy kolonij szkolnych francusko - niemieckich, zorganizowały kolonję w Łagowie i wzięły na siebie wszystkie koszty utrzymania tej kolonji oraz wycieczek niezbędnych dla jej funkcjonowania".

W dalszym ciągu dowiadujemy się, że Łagów jest miejscowością klimatyczną, położoną w odległości mniej więcej 40 km. od granicy polsko-niemieckiej i że jedna z wycieczek miała za cel właśnie tę granicę.

Sześciu uczniów liceum męskiego w Troyes, wybranych przez swego profesora języka niemieckiego, spędziło w Łagowie w ciągu lata bieżącego roku 5 tygodni w towarzystwie 15 uczniów gimnazjum we Frankfurcie nad Odrą.

Program zajęć szkolnych przewidywał: 2 godziny na naukę języka obcego, 1 godzinę na wychowania fizyczne, 1 godzinę na śpiew i muzykę. Wiosłowanie, pływanie i wycieczki wypełniały resztę czasu. Z pośród wycieczek autor notatki wymienił w szczególności wspomnianą już wyprawę nad granicę polsko - niemiecką oraz wycieczkę do Spreewaldu. Zakończeniem wakacyj był pobyt w Berlinie, gdzie młodzież francuska była obecna na różnych przedstawieniach, m. in. w Operze i w teatrze Scala, zwiedziła pałac w Poczdamie i stary młyn w Sans - Souci, port lotniczy, ogród zoologiczny, wielkie magazyny Wertheima i drukarnię „Berliner Tageblattu".

O ile sądzić można ze słów autora notatki, cel organizatorów kolonji został w zupełności osiągnięty.

Fakt powyższy dowodzi, że nie możemy ze swej strony zaniedbywać akcji wymiany międzynarodowej młodzieży.

Zaznaczyć przytem należy, że forma kolonij wakacyjnych, w których młodzież dwu narodowości stale obcuje ze sobą, okazała się w tej akcji środkiem daleko skuteczniejszym, aniżeli stosowana u nas dotąd przez jedno z Towarzystw forma wyjazdów zagranicę mniej lub więcej licznych grup młodzieży do zagranicznych obozów wakacyjnych.

Sprawę nowej organizacji wymiany młodzieży polskiej Ministerstwo ma zamiar powierzyć organizującemu się „Muzeum Oświaty i Wychowania".

DZIĘSIĘCIOLECIE BIBLJOTEKI PEDAGOGICZNEJ J. A. KOMENSKIEGO W PRADZE

Czeskosłowackie Ministerstwo Oświaty stara się usilnie o dostarczenie nauczycielstwu środków do doskonalenia się w zakresie przygotowania pedagogicznego, wychodząc z założenia, że reformy szkolnictwa nie mogą być należycie przeprowadzone, o ile personel nauczający nie będzie gruntownie obznajomiony z zasadami współczesnej pedagogiki naukowej.

Do tego celu służy między innemi bibljoteka pedagogiczna w Pradze, nosząca imię J. A. Komenskiego. Obchodziła ona niedawno dziesięciolecie swego istnienia.

Założona w 1919 r. przez Ministerstwo Oświaty, stała się w 1922 r. bibljoteką publiczną. Rozwój jej postępował bardzo szybko. W końcu 1929 r. posiadała 24.693 tomy skatalogowane. W czytelni znajduje się 260 czasopim pedagogicznych, 15 encyklopedyj oraz podstawowe podręczniki wszystkich nauk, mających związek z pedagogiką.

Poza tem utworzone zostały bibljoteki pedagogiczne ruchome dla zadośćuczynienia potrzebom nauczycieli, zamieszkałych na prowincji i pozbawionych bliższych związków z ruchem umysłowym.

Podział systematyczny dzieł w bibljotece jest następujący: 1. Podstawy filozoficzne wychowania. 2. Pedagogika ogólna, historja pedagogiki. 3. Wychowanek — młodzież wogóle. 4. Pedagogika biologiczna. 5. Psychologja i psychotechnika. 6. Specjalne działy wychowania. 7. Logika w zastosowaniu do nauczania; dydaktyka i metodologja. 8. Socjologja; szkoła i społeczeństwo. 9. Nauczyciel, jego położenie prawne i materjalne. 10. Organizacja szkolnictwa, reformy szkolnictwa, oświata pozaszkolna.

W ciągu 1929 r. korzystało z bibljoteki 1.385 osób, z tego przeszło połowę stanowili nauczyciele, czwartą część studenci, resztę profesorowie i urzędnicy władz oświatowych.

KONKURS NA RYSUNEK NA OKŁADKĘ „THE NEW ERA"

„The New Era", pismo pedagogiczne angielskie, którego okładkę zdobi ostatnio rysunek 13-letniego ucznia szkoły prof. Cizek'a w Wiedniu,

ogłasza konkurs na nowy oryginalny rysunek kolorowy na okładkę, który ma być wykonany w szkole przez ucznia (uczenicę) do lat 16 włącznie. Rysunek taki, opatrzony nazwiskiem i adresem ucznia, ma być przesłany przez szkołę do dnia 1 kwietnia 1931 r. pod adresem redakcji „The New Era": 11, Tavistock Square, London W. C. 1, z dodatkowym dopiskiem na kopercie: „Cover Competition".

Nagroda wynosi 1 gwineę (50 zł.).

Każdy z nagrodzonych rysunków zdobić będzie okładkę pisma przez kwartał, tak że po niejakim czasie będzie w ten sposób reprezentowana oryginalna sztuka dziecka wszystkich krajów.

Dodać trzeba, że debiutem polskiej szkoły na tem polu był rysunek uczenicy państwowego gimnazjum krakowskiego na okładce polskiego numeru „The New Era" (z dnia 1 stycznia 1930 r.). *E. A. K.*

TREŚĆ ROCZNIKA II.

ARTYKUŁY WSTĘPNE.

Str.

Z DZIAŁALNOŚCI MINISTERSTWA W. R. i O. P.

Z DZIAŁALNOŚCI SZKÓŁ.

KRONIKA.

Str.

a) Kongresy, Zjazdy, Konferencje, Posiedzenia, Wystawy.

b) Instytucje, towarzystwa, ich organizacja i działalność.

c) Kursy i odczyty.

WARUNKI PRENUMERATY I OGŁOSZEŃ

OŚWIATY I WYCHOWANIA

Rocznie (10 zeszytów)		10.— zł.
Półrocznie: w I półroczu (6 zeszytów)		6.— „
w II „ (4 zeszyty)		4.— „
Zeszyt pojedyńczy		1.50 „
Cena rocznika I-go (1929 r.)		6.— „

CENA OGŁOSZEŃ:

po tekście cała strona — 100 zł., ½ str. — 60 zł., ¼ str. — 30 zł.

Pieniądze za prenumeratę i ogłoszenia wpłacać należy przez Pocztową Kasę Oszczędności w Warszawie na konto czekowe Nr. 30203. Na odwrocie blankietu wymienić należy, na co jest przeznaczona kwota przesłana.

Uwaga. Wpłaty, wnoszone w inny sposób, a nie na konto czekowe Nr. 30203, nie wpływają bezpośrednio do Administracji, tylko do Centralnej Kasy Państwowej, skąd dopiero w okresach półmiesięcznych przesyłane są zawiadomienia do Administracji.

REDAKCJA: Warszawa, Aleja Szucha, Bibljoteka Ministerstwa W. R. i O. P.

ADMINISTRACJA: Warszawa, Aleja Szucha, Ministerstwo W. R. i O. P.

Drukarnia P. K. O., Warszawa, Bugaj 5. Telefon 750-76. 2947

WYCIĄG ZE SPISU WYDAWNICTW MIN. W. R. I O. P.

I. Zagadnienia organizacyjno - administracyjne i ustrojowe.

Falski M. dr. Materjały do projektu sieci szkół powszechnych.
Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej.
Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej.
Ustawa o ustroju szkolnictwa. (Projekt Komisji powołanej przez Ministerstwo W. R. i O. P.).
Żłobicki Wł. Potrzeby szkolnictwa powszechnego i ich finansowanie przez samorządy i państwo w najbliższej przyszłości.

II. Programy, prospekty i wskazówki do programów.

Kursy wakacyjne dla kwalifikowanego nauczycielstwa szkół powszechnych. Przykłady programów.
Państwowe Wyższe Kursy Nauczycielskie. Statut i regulamin. Wydanie 2.
Przepisy o praktycznym egzaminie na nauczycieli szkół powszechnych.
Nowe wydania programów nauki w szkołach powszechnych i gimnazjum. (W przygotowaniu).
Program nauki w państw. seminarjach nauczycielskich. Wyd. II, zmienione.
Filologja klasyczna. Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państw.
Język polski. Wskazówki metodyczne do programu języka polskiego.
Wycieczki geograficzne w szkole średniej.
Zasady planu nauczania w szkole średniej.
Prospekty różnych szkół zawodowych.
Gimnazjalne egzaminy dojrzałości.

III. Zagadnienia pedagogiczne.

Bykowski L. dr. Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa.
Ferriere A. prof. Typy psychologiczne.
Jaroszyński T. dr. Test do badania uwagi.
Jaroszyński T. dr. Test do badania zmęczenia.
Joteyko J. dr. Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego.
Librachowa M. Rozumowanie dzieci. Badania eksperymentalne.
Nawroczyński B. dr. Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej. (Wyczerpane).
Stern W. (przekł.). Inteligencja dzieci i młodzieży.
Szuman St. Sztuka dziecka. Psychologja twórczości rysunkowej dziecka.
Znaniecki F. Socjologja wychowania. Tom I (1928). Tom II (1930).

IV. Zagadnienia metodyczno - dydaktyczne.

Bohuszewiczówna Z. Lekcje botaniki w klasie IV szk. śr. (Cena zniż. 6 zł.)
Bykowski L. dr. Lwów i okolica jako teren przyrodniczych obserwacyj i wycieczek.
Czapczyński T. Ćwiczenia w mówieniu.
Fizyka i Chemja w Szkole. Tom I, II i III.
Gayówna D. Tradescantia Zebrina. Przyczynek metodyczny do ćwiczeń botanicznych w szkole.
Gayówna D. Organizacja ćwiczeń zoologicznych.
Gemborek E. Ośliczka (Asellus aquaticus), jako materjał do ćwiczeń w szkole.
Haberkantówna W. dr. Protokóły lekcyj przyrodoznawstwa. Cz. I, II i III.
Hassenpflug R. (przekł.). Obcowanie z przyrodą.
Ippoldt I. Dydaktyka języka niemieckiego.
Tworkowska J. Aloes, jako materjał do ćwiczeń szkolnych.

V. Oświata pozaszkolna.

Kultura wsi. Biuletyn XIII Konferencji Oświatowej, poświęconej zagadnieniu kultury wiejskiej w Polsce.

VI. Różne.

Informator I. Szkolne schroniska noclegowe. Warszawa, 1927.
Informator II. Szkolne schroniska noclegowe. Warszawa, 1928.
Konarski K. O uczniu żołnierzu.